

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κατεύθυνση: ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ- ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πτυχιακή εργασία της φοιτήτριας

ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑΣ

A.M. 213201

ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

**Αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Επιβλέπων καθηγητής: Βασίλειος Πανταζής

Συνεπιβλέποντες: Ιωάννης Βρεττός

Θωμάς Μπαμπάλης

Αθήνα 2019

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Πρόλογος.....	11
Εισαγωγή.....	12
1. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
1.1 Η έννοια της δημοκρατίας	17
1.1.1 Ορισμοί της δημοκρατίας.....	17
1.1.2 Τα είδη της Δημοκρατίας.....	21
1.1.3 Παθολογία της Δημοκρατίας.....	25
1.1.4 Ουσιαστικότερη εννοιολόγηση του όρου <i>δημοκρατία</i>	27
1.1.5 Η δημοκρατία ως τρόπος ζωής.....	29
1.2 Πολιτική Θεωρία και Εκπαίδευση.....	31
1.3 Πολιτική Κοινωνικοποίηση.....	37
1.3.1 Σχολείο και Πολιτική Κοινωνικοποίηση.....	37
1.3.2 Με ποιους τρόπους απεργάζεται το σχολείο την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών;.....	38
1.4 Δημοκρατία και Εκπαίδευση.....	40
1.4.1 Το «ασυμβίβαστο» Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης.....	40
1.4.2 Οι ποικίλες σχέσεις Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης στην Ιστορία της Παιδαγωγικής.....	41
1.4.2.1 Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία.....	43
1.4.2.2. Εκπαίδευση μέσω της Δημοκρατίας.....	44
1.4.3 Τρεις θεωρήσεις για την Εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη.....	45
1.5 Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή.....	50
1.5.1 Διοίκηση και Ηγεσία: ορισμοί και διάκριση εννοιών.....	51
1.5.2 Το έργο και η σημασία του σχολικού διευθυντή.....	53
2. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ (ΠΣ) ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	
2.1 Τι είναι πολιτική εκπαίδευση.....	60
2.1.1 Τα μοντέλα Πολιτικών Σπουδών παγκοσμίως.....	63

2.2 Γιατί Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ);.....	64
2.3 Η Ιστορία των Πολιτικών Σπουδών στο ελληνικό σχολείο.....	68
2.4 Σκοποί του μαθήματος της ΚΠΑ	74
2.5 Τα περιεχόμενα της ΚΠΑ, τα εγχειρίδια και ο διατιθέμενος χρόνος	76
2.6 Εκπαιδευτικές πρακτικές ΚΠΑ.....	79
2.6.1 Εθελοντική Υπηρεσία στην Κοινότητα(Community Service).....	81
2.7 Αξιολόγηση των ΠΣ στο σχολείο.....	82
2.7.1 Οι απόψεις των δασκάλων για το μάθημα της ΚΠΑ.....	84
2.7.2 Οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα της ΚΠΑ.....	85
2.7.3 Τρόποι βελτίωσης του μαθήματος της ΚΠΑ.....	87

3. ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ (ΜΚ)

3.1 Ορισμός των Μαθητικών Κοινοτήτων.....	91
3.2 Σύντομη Ιστορία των Μαθητικών Κοινοτήτων.....	92
3.2.1 Νομοσχέδια και Διατάξεις.....	92
3.2.2 Δυσκολίες στην αρμονική λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων.....	95
3.3 Μαθητές/τριες και Μαθητικές Κοινότητες: Σύγχρονες έρευνες.....	97
3.3.1 Στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στις ΜΚ.....	97
3.3.2 Ο βαθμός και το φύλο ως παράμετροι των στάσεων των μαθητών/τριών	98
3.3.3 Κριτήρια επιλογής υποψηφίων.....	99
3.4 Το αποτελεσματικό ή επιτυχημένο μαθητικό συμβούλιο.....	99
3.4.1 Ο ρόλος του διευθυντή για ένα επιτυχημένο ΜΣ.....	102
3.5 Η κριτική για τις ΜΚ.....	102
3.6 Η χρησιμότητα των μαθητικών κοινοτήτων.....	105

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑ-

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

4.1 Η έννοια του πολίτη.....	111
4.2.1 Η ενεργός πολιτότητα.....	115

4.2.2 Διαστάσεις της πολιτότητας.....	120
4.2.3 Χαρακτηριστικά της δημοκρατικής πολιτότητας	121
4.3 Η έννοια της συμμετοχής ως προϋπόθεσης της ενεργού πολιτότητας.....	122
4.3.1 Η μαθητική συμμετοχή στον χώρο της εκπαίδευσης.....	125
4.3.2 Η σκάλα της συμμετοχής των παιδιών.....	130
4.3.3 Αρχές της δημοκρατικής συμμετοχής.....	133
4.3.4 Παράγοντες επίδρασης στην ικανότητα των παιδιών για συμμετοχή	135
4.3.5 Τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών.....	136
4.4 Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή.....	137
4.5 Από την Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή στην Εκπαίδευση για την ενεργό πολιτότητα.....	139

5. ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

5.1 Η σημασία του δασκάλου στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών.....	145
5.1.2 Η ταυτότητα του δημοκρατικού δασκάλου: προσωπικότητα και δεξιότητες.....	148
5.1.3 Η εκπαίδευση του δημοκρατικού δασκάλου.....	151
5.2 Ο δημοκρατικός διευθυντής.....	152
5.3 Η δημοκρατική σχολική τάξη.....	157
5.4 Η δημοκρατική σχολική μονάδα.....	162
5.4.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) στο δημοκρατικό σχολείο...	168
5.4.2 Το δημοκρατικό σχολικό κλίμα.....	170
5.4.3 Τα δημοκρατικά σχολεία σήμερα.....	171
5.5 Δομικοί άξονες της δημοκρατικής σχολικής τάξης / μονάδας: οι «δημοκρατικές τέχνες», η σημασία και η καλλιέργειά τους.....	172

6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΣΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

6.1 Παγκοσμιοποίηση , κοινωνία του ρίσκου και κοινωνική παθογένεια.....	180
6.2.1 Ορισμοί και διάκριση εννοιών: κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις, διακρίσεις.....	183

6.2.2 Ο ρατσισμός και οι μορφές του.....	187
6.2.3 Ξενοφοβία.....	190
6.2.4 Άλλες μορφές διάκρισης και σύγχρονης κοινωνικής παθολογίας.....	192
6.2.4.1 Θρησκευτικές διακρίσεις.....	192
6.2.4.2 Σεξουαλικές διακρίσεις.....	193
6.2.4.3 Διακρίσεις με βάση την κατάσταση της υγείας.....	194
6.2.4.4 Εθνοφυλετικές διακρίσεις.....	194
6.3 Στοιχεία για την κατάσταση στη χώρα μας.....	195
6.4.1 Ρατσισμός στην εκπαίδευση: ενδείξεις εντοπισμού του φαινομένου.....	198
6.4.2 Εκπαιδευτικός ρατσισμός στο ελληνικό σχολείο: ερευνητικά στοιχεία....	200
6.5 Διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση: ποια η σχέση τους με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία.....	202
6.5.1 Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.....	204
6.5.2 Πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	208
6.6.1 Διδακτικές πρακτικές.....	210
6.6.2 Ο πλουραλισμός στην εκπαιδευτική πράξη.....	212
6.6.3 Ο δάσκαλος των ίσων ευκαιριών.....	213

7. ΗΘΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ

ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

7.1 Ηθική και αξίες : απόπειρες ορισμού.....	217
7.2 Ηθική και εκπαίδευση για την πολιτότητα.....	220
7.3 Τι είναι Ηθική Διαπαιδαγώγηση.....	223
7.4 Σχολές ηθικής διαπαιδαγώγησης.....	226
7.5 Η Θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξης του L. Kohlberg.....	229
7.5.1 Τα Στάδια της Ηθικής Ανάπτυξης.....	233
7.5.2 Κριτική της θεωρίας της Ηθικής Ανάπτυξης.....	234
7.5.3 Just Community Schools: δημοκρατικά σχολεία με ηθικό προσανατολισμό.....	237

Β΄ ΜΕΡΟΣ

1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Σημασία και αναγκαιότητα της ερευνητικής εργασίας.....	244
1.2 Σκοπός, επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	246

2. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Το δείγμα της έρευνας.....	248
2.2 Το εργαλείο συλλογής του ερευνητικού υλικού.....	251
2.3 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	252
2.3.1 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης.....	252
2.3.2 Σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας.....	252
2.3.3 Μέθοδος και διαδικασία ανάλυσης του υλικού της έρευνας.....	254
2.3.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	255
2.4 Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας.....	256

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1.α) Αντιλήψεις για την επιτυχία ή την αποτυχία των σκοπών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αφορούν στη διαμόρφωση δημοκρατικής προσωπικότητας στους μελλοντικούς πολίτες.....	258
3.1. β) Αντιλήψεις για τα αίτια του ποσοστού αποτυχίας του σχετικού σκοπού των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία.....	263
3.1. γ) Αντιλήψεις για τους τρόπους, τα εργαλεία και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την επίτευξη του σκοπού των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία...	268
3.2 Αντιλήψεις γύρω από τη διδασκαλία των Πολιτικών Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	275
α) Οι απόψεις για τις Πολιτικές Σπουδές στο Νηπιαγωγείο.....	276
β) Οι απόψεις για τις Πολιτικές Σπουδές στο Δημοτικό.....	277
3.3 Αντιλήψεις για τα Μαθητικά Συμβούλια και τις μορφές αντιπροσώπευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	285
α) Απόψεις για την ύπαρξη και λειτουργία Μαθητικών Συμβουλίων (ΜΣ.) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	285
β) Απόψεις για τα Μαθητικά Συμβούλια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	292
γ) Προτάσεις για τις μορφές αντιπροσώπευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Εκλογές, εναλλαγή ρόλων ή κλήρωση;.....	297

3.4 Αντιλήψεις για την ενεργό πολιτότητα και τον επιθυμητό βαθμό συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	299
α) Συμμετοχή των παιδιών στη λήψη τι είδους αποφάσεων;	300
β) Συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων ως ποιο σημείο;.....	304
3.5 Αντιλήψεις για την καλλιέργεια των δημοκρατικών τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	307
α) Ενεργός ακρόαση.....	308
β) Δημόσιος διάλογος.....	311
γ) Δημιουργική διαφωνία.....	313
δ) Πολιτική φαντασία.....	315
ε) Δημόσια κρίση.....	317
στ) Αξιολόγηση έργου.....	320
3.6 Αντιλήψεις για τη σχέση ηθικής εκπαίδευσης (moral education) και δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης.....	324
α) Απόψεις για τη σχέση μεταξύ ηθικής διαπαιδαγώγησης και δημοκρατικής εκπαίδευσης.....	324
β) Απόψεις για τους περιορισμούς στην καλλιέργεια των αξιών στο σχολείο...327	
γ) Απόψεις για τους τρόπους επίτευξης της ηθικής διαπαιδαγώγησης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.....	330
3.7 Αντιλήψεις για την ύπαρξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.....	332
α) Αντιλήψεις για το αν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	332
β) Αντιλήψεις για την ύπαρξη ίσων ευκαιριών στο μέλλον.....	340
3.8 Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά λειτουργίας μιας δημοκρατικής σχολικής μονάδας και μιας δημοκρατικής τάξης.....	342
3.9 Αντιλήψεις για την προσωπικότητα του δημοκρατικού διευθυντή και του δημοκρατικού δασκάλου.....	353

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1.α) Επιτυχία ή αποτυχία των σκοπών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αφορούν στη διαμόρφωση δημοκρατικής προσωπικότητας στους μελλοντικούς πολίτες.....	360
4.1. β) Τα αίτια του ποσοστού αποτυχίας του σχετικού σκοπού των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία.....	361

4.1. γ) Οι τρόποι, τα εργαλεία και οι διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την επίτευξη του σκοπού των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία.....	362
4.2 Η διδασκαλία των Πολιτικών Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	364
4.3 Μαθητικά Συμβούλια και μορφές αντιπροσώπευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	370
4.4 Ενεργός πολιτότητα και επιθυμητός βαθμός συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	375
4.5 Η καλλιέργεια των δημοκρατικών τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	379
4.6 Η σχέση ηθικής εκπαίδευσης (moral education) και δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης.....	382
4.7 Ύπαρξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.....	385
4.8 Τα χαρακτηριστικά λειτουργίας μιας δημοκρατικής σχολικής μονάδας και μιας δημοκρατικής τάξης.....	389
4.9 Η προσωπικότητα του δημοκρατικού διευθυντή και του δημοκρατικού δασκάλου.....	394
4.10 Περιορισμοί της έρευνας.....	399
4.11 Πιθανές προεκτάσεις της έρευνας.....	401
 Επίλογος.....	 403
 ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	 404
 ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ.....	 405
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	 409

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών θέτουν ως γενικό σκοπό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα την εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στον/την μαθητή/τρια «να αναπτύξει μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη». Παρά τις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από το θέμα, οι έρευνες στο πεδίο αυτό είναι ελάχιστες. Ο βαθμός καλλιέργειας των ανωτέρω χαρακτηριστικών και οι τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνεται μια εκπαίδευση με στόχο τον δημοκρατικό πολίτη αποτελούν παραμέτρους που ρυθμίζονται πέραν του εκπαιδευτικού συστήματος και από τα εκάστοτε πρόσωπα που «θέσει» διαθέτουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ένα δημοκρατικό κλίμα στη σχολική μονάδα: κομβικής σημασίας λοιπόν αναδεικνύεται ο ρόλος των διευθυντών και των υποδιευθυντών. Η παρούσα αποτελεί μια ποιοτική έρευνα που έχει ως στόχο να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των στελεχών που διοικούν μια σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γύρω από τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την έννοια της δημοκρατίας. Η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Ιανουάριο - Μάιο του 2017 με ημι-δομημένες συνεντεύξεις από σαράντα διευθυντές/υποδιευθυντές δημόσιων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων σε διάφορα προάστια πόλεων -όπως η Αθήνα και ο Βόλος- αλλά και νησιωτικών περιοχών όπως η Κέα, η Κάρπαθος και η Μυτιλήνη. Το απομαγνητοφωνημένο υλικό αναλύθηκε συστηματικά, σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου. Σκιαγραφούνται έτσι οι αντιλήψεις των διευθυντών/υποδιευθυντών γύρω από το περιεχόμενο και το νόημα των πολιτικών σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γύρω από την αναγκαιότητα ύπαρξης μαθητικών συμβουλίων ή άλλων μορφών αντιπροσώπευσης, από τον επιθυμητό βαθμό συμμετοχής των μαθητών στην λήψη αποφάσεων που αφορούν στην καθημερινότητα τους, από την σχέση της ηθικής διαπαιδαγώγησης με την δημοκρατική εκπαίδευση, αλλά και γύρω από τις προσπάθειες για δημιουργία συνθηκών παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Τέλος, σκιαγραφείται γλαφυρά η αντίληψη των διευθυντών/ υποδιευθυντών για τον τρόπο λειτουργίας μιας δημοκρατικής σχολικής μονάδας και για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή/ υποδιευθυντή που συμβάλλει στη δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος σε αυτήν. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αναμένεται να συμβάλουν στην ευαισθητοποίηση των επιστημόνων της Αγωγής γύρω από την επάρκεια των υπάρχοντων ανθρώπινων και γνωστικών πόρων αλλά και των παρεχόμενων τρόπων

και εκπαιδευτικών εργαλείων για την επίτευξη του σκοπού που αφορά στη διαμόρφωση των μελλοντικών δημοκρατικών πολιτών.

Λέξεις κλειδιά

δημοκρατική εκπαίδευση, ενεργός πολιτότητα , ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση

ABSTRACT

Modern curricula set the general aim of education in Greece to ensure conditions that allow the student to develop a responsible, democratic and free personality. Despite existing theoretical approaches around the subject, little research has actually been conducted in this field. The degree of cultivation of these characteristics and the ways in which education aimed at a democratic citizen is achieved are parameters that are regulated not only by the educational system, but also by the people who, by authority, have the ability to form a democratic atmosphere in the school unit: therefore, the role of directors and deputy directors is highlighted. This one is a qualitative research, aimed at detecting the perceptions of executives who run a primary school unit about the ways in which students learn the concept of democracy in the Greek educational system. The survey was conducted during January-May 2017 with semi-structured interviews of forty directors / deputy directors of public and private elementary schools and kindergartens in various suburbs of cities - such as Athens and Volos - as well as island regions such as Kea, Karpathos and Mytilene. The transcribed material was systematically analyzed according to the principles of the content analysis method. It outlines the perceptions of the directors / sub-managers about the content and meaning of the political studies in primary education, the need for student councils or other forms of representation, the desired degree of participation of students in decision-making on their daily routines, the relationship of moral education to democratic education, but also about efforts to create conditions for equal opportunities in education. Finally, the managers' / deputy directors' understanding of how a democratic school unit operates and of the personality of the Director / Deputy Director contributes to the creation of a democratic atmosphere in it. The research results are expected to contribute to raising the awareness of the scholars of education about the adequacy of existing human and cognitive resources and the ways and means of education provided to achieve the goal of shaping future democratic citizens.

Keywords democratic education, active citizenship, equal opportunities in education

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία διεξήχθη κατά τη διάρκεια μεταπτυχιακών σπουδών στον τομέα της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ. Ολοκληρώνοντας την εκπόνησή της, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου πρωτίτως στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Βασίλη Πανταζή για την κατανόηση, την ενθάρρυνση και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο άτομο μου, οι οποίες στάθηκαν καθοριστικές για την ολοκλήρωση του απαιτητικού αυτού έργου. Τον ευχαριστώ ακόμη για τις διακριτικές καθοδηγητικές υποδείξεις του που με βοήθησαν με καίριο τρόπο.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω ακόμη όλους αυτούς τους σαράντα ανθρώπους, διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες και προϊσταμένους/ες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που δέχτηκαν με χαρά να συζητήσουν μαζί μου θέματα «δύσκολα», όπως αυτό της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών για τη δημοκρατία, παραχωρώντας μου χρόνο, που γνωρίζω πολύ καλά πόσο πολύτιμος είναι για εργαζομένους σε τέτοιες θέσεις. Επιπλέον, τους ευχαριστώ που δέχτηκαν να καταθέσουν τις αντιλήψεις τους και να αναλύσουν εις βάθος τη σκέψη τους γύρω από ζητήματα ενεργού πολιτότητας.

Είναι ακόμη σημαντικό για μένα να αναφερθώ με ευγνωμοσύνη στα πρόσωπα των μαθητών/τριών μου, που αποτελούν για μένα πάντοτε –χωρίς ίσως να το γνωρίζουν– έμπνευση για κάθε προσπάθεια αυτοβελτίωσης. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στο σύνολο εκείνο των οικείων μου ανθρώπων, που δεν έπαψαν να με ενθαρρύνουν, αλλά και να με υπομένουν –κυρίως όμως δεν έπαψαν να πιστεύουν σε μένα καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτού του έργου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των ατόμων που στελεχώνουν τη διεύθυνση σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία και δημοτικά), σε διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας, γύρω από τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μαθαίνουν την δημοκρατία στο ελληνικό σχολείο. Φιλοδοξεί με τον τρόπο αυτόν να συμβάλει στη σχετική έρευνα, καταδεικνύοντας τόσο τα αδύναμα σημεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία, στα οποία χρειάζεται παρέμβαση, αλλά και αναδεικνύοντας πλήθος εργαλείων, πρακτικών και καθημερινών ρουτινών που (μπορούν να) χρησιμοποιούνται με ευκολία στη σχολική καθημερινότητα και τα οποία ενδυναμώνουν την προσπάθεια για δημοκρατική εκπαίδευση.

Με στόχο να μπορέσουν να παρουσιαστούν με ακρίβεια τα αποτελέσματα της ποιοτικής αυτής έρευνας αλλά και να εξαχθούν αξιόπιστα συμπεράσματα, κρίθηκε απαραίτητη η βιβλιογραφική ανασκόπηση ενός αρκετά ευρέος φάσματος εκπαιδευτικών ζητημάτων που άπτονται της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης. Έτσι, **στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται σε επτά επιμέρους κεφάλαια θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και σχολικής πράξης**, σχετικά με την εκπαίδευση που έχει ως στόχο τη διαμόρφωση δημοκρατικού ήθους στους μελλοντικούς πολίτες.

Στο πρώτο κεφάλαιο, ο αναγνώστης μπορεί να αναζητήσει ένα πολύπλευρο φάσμα ορισμών για τη δημοκρατία, η οποία εξετάζεται τόσο ως τρόπος διακυβέρνησης, όσο και ως τρόπος ζωής. Στη συνέχεια, αναζητώνται φιλοσοφικά οι σχέσεις της πολιτικής με την εκπαίδευση και γίνεται μια απόπειρα προσέγγισης της έννοιας της πολιτικής κοινωνικοποίησης και των τρόπων με τους οποίους το σχολείο αποτελεί έναν από τους πλέον βασικούς φορείς δευτερογενούς πολιτικής κοινωνικοποίησης για τους μαθητές/τριες. Ακολούθως, διερευνώνται οι ποικίλοι συσχετισμοί των δύο βασικών εννοιών της παρούσας έρευνας: της **Εκπαίδευσης** και της **Δημοκρατίας**. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου, προσεγγίζεται και η τελευταία σημαντική έννοια για την παρούσα έρευνα, η έννοια της διοίκησης-διεύθυνσης-ηγεσίας. Διερευνάται **ο ρόλος του σχολικού διευθυντή**, οι αρμοδιότητές του, αλλά και η σημασία που μπορεί να έχει για την ευρύτερη πορεία της σχολικής μονάδας που διευθύνει.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται συνοπτικά η ιστορία των **Πολιτικών Σπουδών** στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από το μάθημα της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται και άλλα μοντέλα Πολιτικών Σπουδών. Γίνεται μια απόπειρα να διερευνηθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στον τομέα αυτό, με την παρουσίαση των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα και την ανασκόπηση της έρευνας σε σχέση με τον διατιθέμενο χρόνο, τη σημασία που αποδίδεται στο μάθημα και την ποιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται.

Στο επόμενο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για μια πρακτική που αφορά άμεσα στη δημοκρατική εκπαίδευση, στον **θεσμό των Μαθητικών Κοινοτήτων**. Παρουσιάζεται σύντομα η ιστορία του θεσμού στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξετάζονται οι σχετικοί νόμοι και οι διατάξεις λειτουργίας τους, διερευνώνται οι ποικίλες δυσκολίες που έχουν κατά καιρούς παρουσιαστεί στην λειτουργία του θεσμού και ερευνητικά τεκμηριώνονται οι απόψεις δασκάλων και μαθητών γύρω από αυτές.

Ακολούθως, στο τέταρτο κεφάλαιο, το ενδιαφέρον εστιάζεται γύρω από τις κομβικές έννοιες του πολίτη και της πολιτότητας. Εξετάζονται οι πολλαπλές ταυτότητες του σύγχρονου πολίτη και το σύνολο των χαρακτηριστικών που θεωρείται ότι απαρτίζουν τη λεγόμενη **ενεργό πολιτότητα**. Άμεσα συνυφασμένη με την ενεργό πολιτότητα, παρουσιάζεται στη συνέχεια η κεφαλαιώδους σημασίας **έννοια της συμμετοχής**. Ορίζεται η συμμετοχή και γίνεται διάκριση ανάμεσα σε ποικίλες μορφές παθητικής και ενεργητικής συμμετοχής, ενώ ταυτόχρονα εξετάζονται τα όρια της δυνατότητας συμμετοχής των παιδιών στην διαμόρφωση των συνθηκών της σχολικής τους καθημερινότητας. Με την αφορμή αυτή εξετάζεται η **παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή**, ως μια συμβατική δηλαδή κατάσταση που θεωρείται ότι βρίσκεται σε αντιδιαστολή με την ενήλικη ζωή.

Στη συνέχεια, εξετάζεται αναλυτικά το **σύνολο των στοιχείων που απαρτίζουν ένα δημοκρατικό σχολείο**. Ερευνάται δηλαδή η προσωπικότητα και το ήθος του δημοκρατικού δασκάλου και η σημασία που έχει για τη διαμόρφωση του απαραίτητου κλίματος που μπορεί να βοηθήσει τη δημοκρατική εκπαίδευση να λάβει σάρκα και οστά. Παρουσιάζονται επιπλέον οι ποικίλες και απαιτητικές πτυχές του **έργου ενός σχολικού διευθυντή**, ο οποίος δρα με τρόπο που να προωθεί τη

δημοκρατική εκπαίδευση. Γίνεται επίσης απόπειρα να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που μπορούν να πιστοποιήσουν ότι το κλίμα και το ήθος μιας σχολικής τάξης ή μιας σχολικής μονάδας είναι δημοκρατικό. Ακολούθως εξετάζεται το εύρος που παρουσιάζουν ως σχολικές μονάδες τα ποικίλα δημοκρατικά σχολεία και αναλύονται οι δομές λειτουργίας τους. Τέλος, ορίζονται οι δομικοί άξονες γύρω από τους οποίους χτίζεται η σχολική καθημερινότητα σε ένα **δημοκρατικό σχολείο** ή σε μια **δημοκρατική σχολική τάξη**: οι λεγόμενες **δημοκρατικές τέχνες**.

Στην προτελευταία ενότητα του πρώτου μέρους της εργασίας, παρουσιάζεται η **στενότερη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην διαπολιτισμική, την αντιρατσιστική και τη δημοκρατική εκπαίδευση**. Το δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι ένα σχολείο ίσων ευκαιριών. Γίνεται λοιπόν απόπειρα συνοπτικά να εξεταστούν φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας που οδηγούν σε κοινωνικό και σχολικό αποκλεισμό, να δοθούν στατιστικά στοιχεία από την ελληνική πραγματικότητα και να διερευνηθούν οι τρόποι αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων, είτε με βάση την κρατική πρωτοβουλία είτε σε επίπεδο καθημερινής σχολικής πράξης. Εξετάζεται σε κάποιο βάθος η έννοια της εκπαιδευτικής κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία το προφίλ του δασκάλου των ίσων ευκαιριών.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο, ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στην ανάλυση ζητημάτων που αφορούν στη **σχέση της δημοκρατικής εκπαίδευσης με την ηθική διαπαιδαγώγηση**. Δίνονται βιβλιογραφικά οι απαραίτητοι ορισμοί των εννοιών του ήθους και των αξιών, εξετάζονται οι στόχοι της ηθικής διαπαιδαγώγησης και παρουσιάζονται συνοπτικά οι ποικίλες σχολές ηθικής διαπαιδαγώγησης. Τέλος, παρουσιάζεται αναλυτικότερα μία από αυτές, η σχολή της Ηθικής Ανάπτυξης του L.Kohlberg, καθώς και η προσπάθειά του να ιδρύσει με βάση τη θεωρία αυτή μια σειρά δημοκρατικών σχολείων, τα οποία ονόμασε Just Community Schools.

Με αυτόν τον τρόπο μετά τη βιβλιογραφική παρουσίαση θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία, **στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας παρατίθενται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας**, η οποία διεξήχθη το 2017 σε 40 διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες και προϊσταμένους/ες δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων αντίστοιχα από αρκετές περιοχές της Ελλάδας.

Πιο ειδικά, αρχικά παρουσιάζονται η σημασία και αναγκαιότητα αλλά και ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια, γίνεται μια αναφορά στη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή της. Στοιχεία για το δείγμα της έρευνας, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που απετέλεσαν το εργαλείο συλλογής του υλικού, τη διαδικασία διεξαγωγής, τον σχεδιασμό της και την ανάλυση του υλικού παρατίθενται σε αυτό το μέρος της εργασίας. Πριν την εκτενή παρουσίαση των αποτελεσμάτων, συζητείται το ζήτημα της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας αλλά και των δεοντολογικών αρχών, βάσει των οποίων κινήθηκε η έρευνα.

Ακολούθως, παρουσιάζονται αναλυτικά τα **αποτελέσματα** της έρευνας. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων σχετικά με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο χωρίζονται σε εννέα θεματικές, οι οποίες αναλογικά παρουσιάζονται και στο θεωρητικό μέρος. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων για την επιτυχία ή την αποτυχία των σκοπών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αφορούν στη διαμόρφωση δημοκρατικής προσωπικότητας στους μελλοντικούς πολίτες και γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν τα αίτια της αποτυχίας, αλλά και οι μέθοδοι /εργαλεία που μπορεί ενίοτε να οδηγούν σε επίτευξη των σχετικών εκπαιδευτικών στόχων.

Στη συνέχεια, κατατίθενται οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων γύρω από τη διδασκαλία των Πολιτικών Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό. Έπειτα, καταγράφονται οι απόψεις τους για τα Μαθητικά Συμβούλια και τις μορφές αντιπροσώπευσης, για τη λειτουργία Μαθητικών Συμβουλίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αλλά κι οι αντιλήψεις τους για το ενδεχόμενο ύπαρξης τέτοιων συμβουλίων από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Κατόπιν, αναλύονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων για την ενεργό πολιτότητα και τον επιθυμητό βαθμό συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο ειδικά εξετάζονται οι απόψεις για το είδος των αποφάσεων στις οποίες μπορούν να εμπλακούν παιδιά και για το σημείο έως ο οποίο είναι ιδανικό να συμμετάσχουν αυτά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη σχολική ζωή. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων για την καλλιέργεια των δημοκρατικών τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρουσιάζονται ειδικότερα οι απόψεις τους για το αν και κατά πόσο καλλιεργούνται

στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η ενεργός ακρόαση, ο δημόσιος διάλογος, η δημιουργική διαφωνία, η πολιτική φαντασία, η δημόσια κρίση και η αξιολόγηση έργου.

Ακόμη, κατατίθενται οι αντιλήψεις των υποκειμένων για τη σχέση ηθικής εκπαίδευσης (moral education) και δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης, για τους περιορισμούς στην καλλιέργεια των αξιών στο σχολείο και για τους τρόπους επίτευξης της ηθικής διαπαιδαγώγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, ως έβδομη θεματική καταγράφονται οι αντιλήψεις σχετικά με το αν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και με το αν μπορούν να υπάρξουν στο μέλλον. Τέλος, περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται την έννοια του δημοκρατικού σχολείου, της δημοκρατικής σχολικής τάξης αλλά και την προσωπικότητα του δημοκρατικού διευθυντή και του δημοκρατικού δασκάλου.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας, αφού καταγράφηκαν οι αντιλήψεις των υποκειμένων, συνδέονται με σχετικά πρότερα ερευνητικά ευρήματα ή με βιβλιογραφικές αναφορές και παρουσιάζονται, αναλυτικά και με βάση τους θεματικούς άξονες των αποτελεσμάτων, τα **συμπεράσματα** που εξάγονται από τη διαδικασία. Ακολούθως, αναλύονται οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η έρευνα και τέλος γίνονται προτάσεις για την ανάγκη επιπλέον έρευνας γύρω από το ζήτημα.

1. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είναι πολύ σημαντικό, πριν επιχειρηθεί μια αναλυτική παρουσίαση της βιβλιογραφίας και των σχετικών ερευνών γύρω από ζητήματα που αφορούν στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες μαθαίνουν σήμερα στο ελληνικό σχολείο τη Δημοκρατία, να γίνει μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί με κάποια ακρίβεια στο εύρος του ο όρος Δημοκρατία, τόσο ως μορφή διακυβέρνησης, όσο και ως τρόπος ζωής. Ακολούθως, είναι απαραίτητο να εξεταστούν οι πολυεπίπεδες και στενότερες σχέσεις της εκπαίδευσης με την πολιτική και οι τρόποι με τους οποίους ο εκπαιδευτικός θεσμός του σχολείου συντελεί ώστε να επιτυγχάνεται η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, γίνεται μια απόπειρα να παρουσιαστούν οι ποικίλοι τρόποι που, κατά καιρούς, μέσα από τον στοχασμό διαφόρων θεωρητικών της εκπαίδευσης, αλλά και μέσα από τη σχολική εμπειρία, γίνεται αντιληπτή και πραγματώνεται η σχέση της εκπαίδευσης με την έννοια της Δημοκρατίας, πρωτίστως ως τρόπου ζωής. Τέλος, καθώς η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των προσώπων που απαρτίζουν την διεύθυνση των σχολικών μονάδων περί δημοκρατικής εκπαίδευσης, κρίνεται σκόπιμο να συζητηθούν επιστημονικά οι όροι διοίκηση-ηγεσία, να αποσαφηνιστούν τα όρια των αρμοδιοτήτων του σχολικού διευθυντή στην ελληνική πραγματικότητα και να καταστεί σαφής η σημασία του ρόλου του, προκειμένου για την προώθηση των διαδικασιών που μπορούν να φέρουν τον εκπαιδευτικό θεσμό πολλά βήματα πιο κοντά στο δημοκρατικό ιδεώδες.

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

1.1.1 Ορισμοί της δημοκρατίας

Αν και η κυριολεκτική έννοια της δημοκρατίας δεν είναι δύσκολο να κατανοηθεί, πολλές διαφορετικές ερμηνείες του τι μπορεί να σημαίνει η δημοκρατία έχουν διατυπωθεί, κατά την πάροδο του χρόνου. Η δημοκρατία, λέξη ελληνική, (προερχόμενη από τα συνθετικά *δήμος* = λαός και *κράτος* = εξουσία) είναι ένα πολίτευμα το οποίο απαντάται για πρώτη φορά στον αρχαίο ελληνικό χώρο, με τεράστιες ωστόσο διαφορές από αυτό που εννοείται στις μέρες μας με τη χρήση της λέξης.

Πρώτη αναφορά στο πολίτευμα της δημοκρατίας, γίνεται από τον πατέρα της ιστορίας, τον **Ηρόδοτο** (Οικονόμου, 2005,30), ο οποίος χρησιμοποιεί τον όρο **ισονομία**, θέλοντας να αναφερθεί σ' έναν τρόπο διακυβέρνησης της πόλεως που διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Αρχικά, απ' την κυριαρχία του πλήθους σε αντίστιξη με την αυθαιρεσία του μονάρχη, η οποία επικρατούσε σε πολλά μέρη του τότε γνωστού κόσμου. Δεύτερο χαρακτηριστικό του πολιτεύματος αυτού ήταν η **κλήρωση** ως τρόπος ανάδειξης των αρχόντων (Οικονόμου, 2005,32). Η σημασία της κλήρωσης, για την αρχαία ελληνική δημοκρατία φαίνεται να ήταν κεφαλαιώδης, καθώς αποτελούσε ξεκάθαρο χαρακτηριστικό των δημοκρατικών πολιτευμάτων, διακρίνοντάς τα από τα αριστοκρατικά ή ολιγαρχικά, στα οποία επικρατέστερος τρόπος ανάδειξης των αρχόντων ήταν οι αρχαιρεσίες. Στην αρχαία δημοκρατική Αθήνα, που αποτέλεσε και το λίκνο της δημοκρατίας, όλα τα πολιτικά αξιώματα καταλαμβάνονταν από απλούς κληρωτούς πολίτες, οι οποίοι μετείχαν με αυτόν τον τρόπο στη Βουλή των Πεντακοσίων ή στην Ηλιαία, συμμετέχοντας τόσο στη νομοθετική, όσο και στη δικαστική εξουσία αντίστοιχα (*μετέχοντες κρίσεως και αρχής*). Με εκλογές ορίζονταν μόνο οι άνθρωποι που θα αναλάμβαναν κάποιο αξίωμα, το οποίο απαιτούσε ιδιαίτερες ικανότητες, γνώσεις ή εξειδίκευση. Έτσι, καθεμιά από τις 10 φυλές της Αττικής, όριζε με κλήρωση τους 50 βουλευτές της, αλλά ψήφιζε τον άνθρωπο που θεωρούσε πως είχε στρατηγικές ικανότητες για να καταλάβει μια θέση ανάμεσα στους δέκα στρατηγούς. Συνεχίζοντας περί των χαρακτηριστικών της αρχαιοελληνικής ισονομίας του Ηρόδοτου, πρέπει να αναφερθούμε στη **λογοδοσία** των αρχόντων. Κάθε πολίτης που για πεπερασμένο χρονικό διάστημα καταλάμβανε μια συγκεκριμένη θέση εξουσίας, καλούνταν σε μια διαδικασία απολογισμού και λογοδοσίας για τα πεπραγμένα του κατά τη διάρκεια της θητείας του, που ονομαζόταν *ευθύται*. Αυτή η διαδικασία ξεχώριζε την **ισονομία** από τα απολυταρχικά καθεστώτα του τότε κόσμου, στα οποία ως γνωστόν, η αυθαιρεσία του μονάρχη έπαιζε κυρίαρχο ρόλο. Τελευταίο -αλλά όχι μικρότερης σημασίας- από τα γνωρίσματα της ισονομίας, αναφέρει ο Ηρόδοτος, το γεγονός ότι στο πολίτευμα αυτό, **οι αποφάσεις λαμβάνονται από το λαό**. Ως λαός, νοείται το υποκείμενο επί του οποίου ασκείται κάθε φορά η εξουσία.

Μετά τον Ηρόδοτο και την **ισονομία** του, έχουμε διάφορες αναφορές στο πολίτευμα της δημοκρατίας. Στο **Θουκυδίδη** μάλιστα, και πιο συγκεκριμένα στον περίφημο *Επιτάφιο* λόγο του Περικλή για τους νεκρούς του Πελοποννησιακού πολέμου, έχουμε

το εγκώμιο της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας. Αν και δε μας παρέχεται από τον Θουκυδίδη στο έργο του αυτό, κανένας ορισμός για το δημοκρατικό πολίτευμα, γίνεται ωστόσο μια αναλυτική περιγραφή της φιλοσοφίας πάνω στην οποία βασίζεται, καθώς και των βασικών αρχών που το διέπουν. Το μόνο σίγουρο προκειμένου για την αρχαία αθηναϊκή δημοκρατία είναι πως ήταν άμεση και όχι έμμεση (ήτοι αντιπροσωπευτική). *«Είναι μια μοναδική εξαίρεση στην ανθρώπινη ιστορία, αν όχι ένα σκάνδαλο, κατά το οποίο τα κατώτατα κοινωνικά στρώματα (θύτες, εργάτες, τεχνίτες, επαγγελματίες, έμποροι, γεωργοί), δηλαδή το σύνολο της κοινότητας- ο δήμος, όχι μόνον έχουν πολιτική υπόσταση, αλλά ασκούν εξουσία, λαμβάνουν τις αποφάσεις, θέτουν τον νόμο»* (Οικονόμου, 2005,36).

Αναφορές στη δημοκρατία έχουμε ακολούθως και από τον **Πλάτωνα**, ο οποίος όντας οπαδός αριστοκρατικών πεποιθήσεων αλλά και πληγωμένος από την καταδίκη του δασκάλου του, του Σωκράτη, σε θάνατο από το δημοκρατικό αθηναϊκό καθεστώς, δε φαίνεται να έχει καλή γνώμη για το πολίτευμα. Ο Πλάτων διαχωρίζει ανάμεσα σε *έννομον-* στη μορφή δηλαδή εκείνη της δημοκρατίας που βασίζεται στο νόμο- και *άνομον* δημοκρατία, κατά την οποία τα ψηφίσματα του δήμου με ευκαιριακό χαρακτήρα διαθέτουν ισχύ που ξεπερνά εκείνη του νόμου. Στον πολιτικό στοχασμό του Πλάτωνα ανευρίσκονται λοιπόν τα πρώτα σπέρματα περί της παθολογίας που μπορεί να παρουσιάσει το δημοκρατικό πολίτευμα, και για την οποία θα γίνει εκτενής λόγος ακολούθως.

Εκείνος ωστόσο, που ασχολήθηκε κατ' εξοχήν με τα πολιτεύματα και την παθολογία τους είναι ο μαθητής του Πλάτωνα, ο **Αριστοτέλης**, στα *Πολιτικά* του. Στο έργο του αυτό ο Σταγειρίτης φιλόσοφος προβαίνει σε έναν διαχωρισμό ανάμεσα στα ορθά πολιτεύματα που ασκούνται από έναν, λίγα ή πολλά υποκείμενα με στόχο την εξυπηρέτηση των αναγκών του συνόλου, και στις παρεκκλίσεις τους, που ασκούνται με στόχο την εξυπηρέτηση των συμφερόντων του ατόμου ή της ομάδας που εξουσιάζει κάθε φορά. Στην κατάταξη αυτή των πολιτευμάτων, βρίσκουμε τη δημοκρατία να αποτελεί για τον Αριστοτέλη, μια παρέκκλιση από το ορθό πολίτευμα, το οποίο ο ίδιος ονόμαζε *πολιτεία* και στο οποίο ο λαός ασκούσε την εξουσία, λαμβάνοντας αποφάσεις με γνώμονα το κοινό συμφέρον. Αντίθετα, στη δημοκρατία του Αριστοτέλη, η εξουσία ασκούνταν από το δήμο, με στόχο όμως την εξυπηρέτηση των δικών του και μόνο συμφερόντων.

Στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό να γίνει σαφές ότι , όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα και στη συνέχεια, υπάρχει τεράστια διαφορά ανάμεσα στη δημοκρατία της ελληνικής αρχαιότητας και στη δημοκρατία, όπως αυτή διαμορφώθηκε στον ευρωπαϊκό χώρο κυρίως κατά τον 19ο και τον 20ο αιώνα. Η πιο βασική διαφορά έγκειται στο εξής: η αρχαιοελληνική έκφραση της δημοκρατίας περιοριζόταν σε μικρές μόνο κοινότητες και στηριζόταν στην άμεση μορφή της, απαλλαγμένη από κόμματα, μέσα μαζικής ενημέρωσης και ομάδες συμφερόντων, όπως αυτά αναφύονται στον σύγχρονο δυτικό κόσμο (Δερτούζου, 2015, 20).

Προκειμένου λοιπόν για τις σύγχρονες δημοκρατίες, ο επαναπροσδιορισμός του όρου θεωρείται απαραίτητος. Ο ευρύς ορισμός του Abraham Lincoln για τη δημοκρατία την αναφέρει ως *"η κυβέρνηση του λαού, από τον λαό και για τον λαό"*. Οι Beetham και Boyle, υποδηλώνουν έναν ελαφρώς ακριβέστερο ορισμό της δημοκρατίας, που συνεπάγεται *«δυο άρρηκτα συνυφασμένες αρχές: του λαϊκού ελέγχου και της ισότητας των δικαιωμάτων κατά την άσκηση αυτού του ελέγχου»*(Biesta, 2007, 3). Βασικές αρχές , χωρίς τις οποίες δε νοείται κανενός είδους δημοκρατία, είναι:

- η αρχή της ισότητας,
- η αρχή της λαϊκής κυριαρχίας,
- η αρχή της προστασίας του συνταγματικού κράτους και
- η αρχή της κυριαρχίας της πλειοψηφίας (Κυριακίδης, 1997, 57).

Παρ' όλ' αυτά, οι δημοκρατίες του σύγχρονου βιομηχανοποιημένου κόσμου με τις πολυπληθείς κοινότητες αποδεικνύονται δύσκολο ζήτημα, ενώ η έννοια της δημοκρατίας αποκτά έναν χαρακτήρα αρκετά πιο ευρύ και δυναμικό. Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO, *«Δημοκρατία στην ευρύτερη έννοιά της σημαίνει έναν τρόπο ζωής σε μια κοινωνία , στην οποία κάθε άτομο θεωρείται ότι δικαιούται εξίσου με τα άλλα άτομα, να ενδιαφέρεται για τις δυνατότητες της ανεμπόδιστης συμμετοχής του στις αξίες της κοινωνίας αυτής»* (Κυριακίδης, 1997, 55). Οι βασικές αρχές της Δημοκρατίας κατά τον Neil Smelser είναι *«η οικονομική ελευθερία, η πολιτική ελευθερία, η διανοητική ελευθερία και η ανοχή»*.

Ο Dewey ως πολιτικός στοχαστής συνέδεσε άμεσα την έννοια της δημοκρατίας με την εκπαίδευση. Για αυτόν, η δημοκρατία είναι μια κοινωνία που φιλοδοξεί να συμβάλει στην ανάπτυξη όλων των μελών της , έχοντας δημιουργήσει τις συνθήκες

στις οποίες τα μέλη της να μπορούν συλλογικά να καθορίσουν το μέλλον της κοινωνίας αυτής επί τη βάσει της συλλογικής, κοινωνικής τους νοημοσύνης (Carr & Hartnett, 1996, 60). Σημαντική αναδεικνύεται για κείνον ήταν η έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης που μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, συνεργατική δουλειά και συλλογική λήψη απόφασης για την επίλυση κοινωνικών, ηθικών και πρακτικών προβλημάτων από τους μαθητές (Carr & Hartnett, 1996, 63). Όπως έγραψε ο Dewey, η ίδια η ιδέα της δημοκρατίας *«πρέπει να ανακαλύπτεται συνεχώς εκ νέου, να αναπροσαρμόζεται και να αναδιατυπώνεται.»* Θα μπορούσε συνεπώς να υποστηριχθεί ότι η Δημοκρατία δεν είναι κάτι έτοιμο και τελειωμένο αλλά μια συνεχής διαδικασία για κατάκτηση της ιδεώδους μορφής της Δημοκρατίας (Κυριακίδης, 1997, 56).

1.1. 2 Τα είδη της Δημοκρατίας

Ο Αριστοτέλης, διακρίνει πέντε επιμέρους είδη δημοκρατικού πολιτεύματος, σε καθένα από τα οποία αποδίδει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ο διαχωρισμός αυτός αρχικά βασίζεται στην κατηγορία του πλήθους που κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην άσκηση της εξουσίας κάθε φορά. Έτσι, σε άλλο τύπο δημοκρατικού πολιτεύματος κυρίαρχο ρόλο παίζει το *γεωργικόν* πλήθος, σε άλλο το *από βοσκημάτων* (οικτηνοτρόφοι), αλλού το *ναυτικόν*, το *χερνητικόν* και τέλος το *θητικόν* (Οικονόμου, 2005,42). Ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του πρώτου είδους δημοκρατίας αναφέρει ο Σταγειρίτης την ισότητα όλων απέναντι στο νόμο, τα ίσα δικαιώματα, την ισονομία. Το δεύτερο είδος χαρακτηρίζεται από πρόσβαση στα αξιώματα, ανάλογη με τα εισοδήματα των πολιτών. Εύκολα καταλαβαίνει λοιπόν κανείς, ότι εδώ έχουμε να κάνουμε με ένα είδος δημοκρατίας που διαθέτει πολλά στοιχεία από πολιτεύματα τιμοκρατικά. Στα ακόλουθα δυο είδη δημοκρατίας, υπέρτατη αρχή είναι ο νόμος και πρόσβαση στην εξουσία έχει καθένας που έχει την ιδιότητα του πολίτη: στο πρώτο με την προϋπόθεση ότι δεν υπάρχει κάποιο νομικό κώλυμα, ενώ στο δεύτερο η προϋπόθεση παύει να ισχύει. Το τελευταίο είδος, το οποίο απαξιώνεται ιδιαίτερα από τον Αριστοτέλη, είναι αυτό στο οποίο θάλλουν οι δημαγωγοί, καθώς ο νόμος έχει περιορισμένη ισχύ, δίνοντας τη θέση του στα πρόσκαιρα και ευμετάβλητα ψηφίσματα του δήμου.

Στις μέρες μας, ως Δημοκρατικά ορίζονται τα καθεστώτα όπου *«υπάρχει δυνατότητα ενεργού και ελεύθερης συμμετοχής του λαού, δηλαδή του κοινωνικού υποκειμένου επί*

του οποίου ασκείται η εξουσία, στη λήψη των πολιτικών αποφάσεων» (Διαμαντόπουλος, 2008,49). Η έννοια της δημοκρατίας πηγάζει, όπως αναφέρθηκε ήδη από τις λέξεις δήμος= λαός και κράτος= δύναμη /εξουσία, έτσι ώστε να ισχυρίζεται κανείς ότι μια κοινωνία είναι δημοκρατική, αν σε αυτή η εξουσία βρίσκεται στα χέρια του λαού. Σε αυτή την περίπτωση τα ερωτήματα είναι δύο: **Τι σημαίνει λαός;** Οι γυναίκες, τα παιδιά, οι αλλοδαποί πχ. περιλαμβάνονται στην έννοια του λαού; **Τι σημαίνει εξουσιάζω;** Συμμετέχω επί ίσοις όροις και εξασκώ την πολιτική μου δύναμη αυτοδιοικούμενος, ή η πολιτική δύναμη περιορίζεται σε έναν μικρό αριθμό «πολιτικών ειδικών» που εκλέγονται από τον λαό ως εκπρόσωποι και επομένως είναι υπόλογοι σε αυτόν; Οι δυο αυτές αντιλήψεις αποτελούν παραδοσιακά τη θεωρητική βάση για την **άμεση** και την **αντιπροσωπευτική** δημοκρατία αντίστοιχα. Η πρώτη μορφή δημοκρατίας είναι η κλασική κι έχει χαρακτήρα εκπαιδευτικό και ηθικό, ενώ η δεύτερη είναι δημιούργημα του 20^{ου} αιώνα λόγω του μεγέθους των σύγχρονων βιομηχανοποιημένων κοινωνιών(Carr & Hartnett, 1996, 41). Πιο ειδικά:

I. Η άμεση δημοκρατία, γνωστή και υπό τον όρο *καθαρή* δημοκρατία, αποτελεί έναν τύπο θεωρίας πολιτικών δικαιωμάτων, κατά τον οποίο η εξουσία εδράζεται στη συνέλευση όλων των πολιτών που συμμετέχουν σε αυτήν (Διαμαντόπουλος, 2008,51). Αναλόγως με το σύστημα που ισχύει κάθε φορά, η συνέλευση μπορεί να έχει εκτελεστικές εξουσίες, νομοθετικές αρμοδιότητες, να ορίζει και να απολύει αξιωματούχους, καθώς και να δικάζει. Η άμεση δημοκρατία χρησιμοποιείται ως όρος κατ' αντιδιαστολή με την αντιπροσωπευτική δημοκρατία (ή *έμμεση* δημοκρατία), όπου η εξουσία ασκείται από μια ομάδα ανθρώπων, που συνήθως επιλέγεται μέσα από εκλογές ανάδειξης αντιπροσώπων. Η άμεση δημοκρατία προϋποθέτει ενημερωμένους πολίτες, ικανούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης, που δεν θεωρείται έργο κάποιων πολιτικών ειδημόνων αλλά ολόκληρου του πολιτικού σώματος(Carr & Hartnett, 1996, 42).

II. Η αντιπροσωπευτική δημοκρατία από την άλλη πλευρά, είναι το πολίτευμα στο οποίο κυβερνούν οι εκπρόσωποι του λαού (Διαμαντόπουλος, 2008,53). Ο λαός μπορεί και εκλέγει ανά τακτά χρονικά διαστήματα, αναλόγως με τον ακριβή τύπο του πολιτεύματος, πρόεδρο, πρωθυπουργό, βουλευτές κλπ. Οι εκπρόσωποι αυτοί ασκούν είτε την εκτελεστική, είτε τη νομοθετική εξουσία. Οι *εκλογές* ανάδειξης αντιπροσώπων αποτελούν συνήθως την κύρια μέθοδο συμμετοχής των πολιτών στη

λήψη αποφάσεων. Η πολιτότητα επομένως σε αυτήν τη μορφή δημοκρατίας είναι σαφώς πιο παθητική, χωρίς την υποχρέωση της συμμετοχής στη λήψη πολιτικών αποφάσεων, ενώ ενεργή είναι μόνο μια μικρή πολιτική ελίτ. Η έμμεση δημοκρατία ανθίζει επί τη βάσει μιας ανταγωνιστικής αγοράς και προϋποθέτει την ύπαρξη ενεργού πολιτικής ηγεσίας με φιλελεύθερες αρχές (Carr & Hartnett, 1996, 41-43).

Υπάρχουν οι εξής τύποι αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας:

α) Κοινοβουλευτική δημοκρατία:

Το είδος αυτό χωρίζεται σε δυο υποκατηγορίες (Διαμαντόπουλος, 2008,54):

- Βασιλευόμενη κοινοβουλευτική δημοκρατία
- Προεδρευόμενη κοινοβουλευτική δημοκρατία

Και στους δύο τύπους, το κοινοβούλιο έχει τη νομοθετική και, εμμέσως, την εκτελεστική (πρωθυπουργός, κυβέρνηση) εξουσία. Η διαφορά τους είναι ότι ο αρχηγός του κράτους στη βασιλευόμενη είναι κληρονομικό αξίωμα, ενώ στην προεδρευόμενη είναι αιρετό. Και στους δύο τύπους ωστόσο, έχει ελάχιστες αρμοδιότητες.

β) Προεδρικό Σύστημα:

Και εδώ υπάρχουν δυο υποκατηγορίες (Διαμαντόπουλος, 2008,56):

Προεδρική δημοκρατία:

Είναι ένας τύπος δημοκρατικού πολιτεύματος, στο οποίο ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας είναι όχι μόνο Αρχηγός του Κράτους αλλά και Αρχηγός της Κυβέρνησης. Υπάρχει Κοινοβούλιο που νομοθετεί, αλλά δεν μπορεί να ανατρέψει συνήθως τον Πρόεδρο πριν λήξει η θητεία του. Η διαφορά με τις άλλες δύο κοινοβουλευτικές δημοκρατίες (Βασιλευόμενη ή Προεδρευόμενη) είναι πως στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπάρχει η θέση του Πρωθυπουργού. Ο Πρόεδρος εκλέγεται άμεσα από τον λαό, είτε από ειδικό σώμα εκλεκτόρων που εκλέγονται από τον λαό, και έχει ουσιαστικές πολιτικές αρμοδιότητες.

Ημιπροεδρική δημοκρατία:

Το Ημιπροεδρικό σύστημα είναι κι αυτό ένας τύπος Προεδρικής δημοκρατίας. Στα ημιπροεδρικά συστήματα υπάρχει και πρόεδρος και πρωθυπουργός. Το κοινοβούλιο κατέχει τη νομοθετική εξουσία, ενώ ο πρόεδρος και ο πρωθυπουργός μοιράζονται την εκτελεστική εξουσία- με τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας να κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο.

III. Συμμετοχική Δημοκρατία:

Αν και η ετυμολογία της λέξης *δημοκρατία* υπονοεί ότι όλα τα πολιτεύματα που αξίζουν την ονομασία αυτή, στηρίζονται στη συμμετοχή των πολιτών, οι παραδοσιακές αντιπροσωπευτικές δημοκρατίες τείνουν να περιορίζουν τη συμμετοχή αυτή στην ανάδειξη αντιπροσώπων, οι οποίοι αποφασίζουν για όλα τα ζητήματα, εγκαταλείποντας έτσι τη διακυβέρνηση ουσιαστικά σε μία ολιγαρχία. Η συμμετοχική δημοκρατία είναι ένας τύπος φιλελεύθερης δημοκρατίας, που δίνει έμφαση στην ευρεία εμπλοκή των πολιτών στην διεύθυνση και διαχείριση των πολιτικών υποθέσεων (Διαμαντόπουλος, 2008,57). Προσπαθεί να εισάγει στο σύστημα διακυβέρνησης κάποια χαρακτηριστικά άμεσης δημοκρατίας, ώστε να διευρύνει το πλήθος των ανθρώπων που έχουν πρόσβαση στις πολιτικές διεργασίες λήψης αποφάσεων, αλλά και να εμβαθύνει αυτή την πρόσβαση. Ένας στοιχειώδης τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η συμμετοχική δημοκρατία, συνίσταται στο να λαμβάνουν χώρα τακτικά δημοψηφίσματα για διάφορα ζητήματα. παράλληλα με τις συνήθειες πολιτικές διαδικασίες, στις οποίες εμπλέκονται οι εκλεγμένοι αντιπρόσωποι των πολιτών. Στα δημοψηφίσματα αυτά έχει το δικαίωμα να συμμετάσχει το σύνολο των πολιτών.

IV. Λαϊκή Δημοκρατία:

Λαϊκή δημοκρατία είναι ο επίσημος όρος που χρησιμοποιήθηκε ιστορικά ως ονομασία του πολιτειακού καθεστώτος των κρατών του υπαρκτού σοσιαλισμού. Ωστόσο χρησιμοποιείται και από μερικές χώρες που το πολιτικό τους σύστημα δεν έχει καμία σχέση με τον κομμουνισμό (όπως το Κογκό). Τα κράτη στα οποία επικράτησε ο λεγόμενος υπαρκτός σοσιαλισμός, αποκαλούνταν στη Δύση ως «κομμουνιστικά», από το όνομα της εκεί επικρατούσας πολιτικής αντίληψης, ενώ από τον αστικό πολιτικό κόσμο θεωρούνται ως ολοκληρωτικά καθεστώτα. Ο όρος «κομμουνιστικό κράτος» δεν είναι δόκιμος, αφού η κομμουνιστική κοινωνία είναι εξ ορισμού μία κοινωνία στην οποία οι κοινωνικές τάξεις και το κράτος δεν υφίστανται,

αλλά χρησιμοποιείται κατά κόρον από συντηρητικούς ή φιλελεύθερους συγγραφείς και πολιτικούς επιστήμονες (Διαμαντόπουλος, 2008,59).

1.1.3 Παθολογία της Δημοκρατίας

Είναι λυπηρό γεγονός ότι στο σύγχρονο κόσμο, σχεδόν σε παγκόσμιο επίπεδο, οι δημοκρατίες (κράτη, θεσμοί, αξίες και μορφές κοινωνικής συμβίωσης) φαίνεται να περνούν μια κρίση - νοσούν. Στη βάση των περισσότερων από τα προβλήματα αυτά, μοιάζει να βρίσκεται η ελλιπής εφαρμογή της Δημοκρατίας (Κυριακίδης, 1997, 55).

Η νοσηρότητα δεν είναι χαρακτηριστικό των σύγχρονων πολιτικών συστημάτων. Ως ζωντανοί οργανισμοί, τα πολιτεύματα κάθε είδους σε όλες τις εποχές παρουσιάζουν περιόδους άνθισης και περιόδους παθογένειας.

Κατά τον Αριστοτέλη, το πολίτευμα είναι η κυρίαρχος των πόλεων εξουσία η οποία εκπροσωπείται από ένα άτομο, από λίγα ή από πολλά. Όταν δε η αρχή του ενός, ή των λίγων ή των πολλών αποβλέπει στο κοινό συμφέρον το πολίτευμα είναι ορθόν, εάν όμως η αρχή ασκείται προς το συμφέρον του ενός ή των λίγων ή των πολλών το πολίτευμα είναι παρέκβαση από το ορθόν (Ραμού-Χασιιάδη, 1982, 107). Πώς φθείρονται οι δημοκρατίες; *Αι δημοκρατίαι μάλιστα μεταβάλλουσι δια την των δημαγωγών ασέλγειαν.* Την ασέλγεια βλέπει ο Αριστοτέλης, ως κύριο λόγο φθοράς της δημοκρατίας. Δηλαδή τη θρασύτητα, την ευτέλεια, την ιταμότητα. Και συχνά αξιοσημείωτο είναι ότι η δημοκρατία καταλύεται από τους άκρους υποστηρικτές της, τους δημαγωγούς (Μικρογιαννάκης, 1992, 117).

Οι διαπιστώσεις του Αριστοτέλη, στις μέρες μας μπορούν να αναδιατυπωθούν, ορίζοντας με μεγαλύτερη ακρίβεια την εικόνα της δημοκρατικής παθολογίας. Ακόμη και σήμερα, δεν είναι σπάνιο φαινόμενο στα δημοκρατικά πολιτεύματα, για την αναρρίχηση στην εξουσία να μην χρησιμοποιούνται πάντοτε έντιμα μέσα, αλλά συχνά η δημαγωγία. Βέβαια η αρχική σημασία της λέξης «δημαγωγός» ήταν αυτός που άγει, οδηγεί τον δήμο, τον λαό. Όμως, μετά τους σοφιστές, ο όρος έχασε την αρχική σημασία και σημαίνει «*την δι' απατηλών μέσων παραπλάνησιν του λαού*» για εξασφάλιση της εύνοιάς του. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν ο λαός αγνοεί και ο δημαγωγός εκμεταλλεύεται αυτή του την άγνοια για συμφέρον, είτε της προσωπικής είτε της κομματικής εξουσίας. Δημοκρατική διακυβέρνηση δε νοείται χωρίς αντιπολίτευση. Όμως «*η αντιπολίτευση δεν επιτρέπεται να μεταβάλει την οξεία κριτική*

της κυβερνητικής πολιτικής, που είναι χρήσιμη για τη σωστή επίλυση των προβλημάτων, σε ανέντιμη πολιτική, χρησιμοποιώντας το ψέμα και τη συκοφαντία» (Κυριακίδης, 1997, 59).

Είναι γεγονός ότι από τη θεωρητική, νομική δημοκρατία ως την πρακτική, την καθημερινή, συχνά η απόσταση είναι μεγάλη και δεν είναι σπάνια η πολιτική υποκρισία, κατά την οποία, οι τύποι μπορούν κάλλιστα να κρατηθούν, όμως παραβιάζεται η ουσία. Μια βασική αιτία παραποίησης και ουσιαστικά καταστρατήγησης της Δημοκρατίας είναι η *απολυτοποίηση είτε των ατομικών δικαιωμάτων είτε του κοινού λεγόμενου συμφέροντος*, όταν εν ονόματι των αρχών της Δημοκρατίας, αυθαιρετεί κανείς επικαλούμενος τα ατομικά του δικαιώματα και το σεβασμό που του οφείλει η πολιτεία (Κυριακίδης, 1997, 58). Επομένως, αληθινή Δημοκρατία δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς δημοκρατική συνείδηση των πολιτών. Στην αληθινή Δημοκρατία οι πολίτες αυτοελέγχονται-δεν περιμένουν καμιά αστυνομική αρχή να τους ελέγξει.

Πηγή παθολογίας για τη σύγχρονη δημοκρατία είναι επιπλέον η ίδια η αντιπροσωπευτική μορφή της. *Η μη πραγματική αντιπροσώπευση του λαού στα κοινοβούλια* είναι από τα βασικά προβλήματα της δημοκρατίας και συχνά αυτό είναι η αιτία πολλών άλλων προβλημάτων. Κανονικά κάθε βουλευτής ομιλεί και δρα εν ονόματι του λαού που τον εξέλεξε. Όχι μόνο αυτό, αλλά εκπροσωπεί μια ιδιαίτερη ιδεολογία, ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα δράσης-το οποίο στην πράξη πολλές φορές λησμονείται (Κυριακίδης, 1997, 60).

Πλήγμα κατά της δημοκρατίας αποτελεί η *επιλεγμένη πληροφόρηση και η τροποποιημένη πληροφορία*. Είναι γνωστό ότι άτομα, ομάδες, οργανώσεις και μέσα μαζικής ενημέρωσης αλληλεπιδρούν μέσα στην πολιτική διαδικασία. Είναι επίσης γνωστό ότι η πληροφόρηση είναι μια τεράστια δύναμη με πολυσήμαντη επίδραση, και ότι υπάρχουν τουλάχιστον τεσσάρων ειδών μεταβλητές που επιδρούν καθοριστικά στη λειτουργία των μέσων πληροφόρησης: οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικοπολιτιστικές και ιστορικές.

Η *κοινωνική ανισότητα* είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, του οποίου η υφή δεν μπορεί να αναχθεί σ' έναν μόνο παράγοντα απ' όσους το συγκροτούν, αλλά στον συνδυασμό τους. Το πρώτο χαρακτηριστικό της δημοκρατίας από αρχαιοτάτων χρόνων θεωρείται η ισονομία, η ισότητα των πολιτών απέναντι στον νόμο. Κοινωνίες

με χαώδεις οικονομικές διαφορές που αυτοαποκαλούνται δημοκρατικές, αποτελούν παθογενή φαινόμενα, αφού η κατάσταση αυτή είναι καθαρά αντισυνταγματική. Όταν η φτώχεια και ο αναλφαβητισμός χαρακτηρίζουν μια όχι ευκαταφρόνητη μερίδα του λαού, το δικαίωμα της ισότητας χάνει το νόημά του, καθώς αυτός δεν μπορεί να έχει ουσιαστική πρόσβαση στην πολιτική ζωή (Κυριακίδης, 1997, 62).

Η ισότητα στις αληθινές δημοκρατίες δεν πρέπει να αναγνωρίζει προνόμια. Όμως στα πλαίσια των δημοκρατικών θεσμών, είναι δυστυχώς πολύ συχνό το φαινόμενο διάφορες ομάδες συμφερόντων να παρακάμπτουν βασικές αρχές της ισότητας, αναζητώντας κι επιτυγχάνοντας *προνομιακή μεταχείριση*. Σε πολλές δημοκρατικές χώρες, ο «ταξικός αγώνας» τείνει να αντικατασταθεί από συντεχνιακές διεκδικήσεις (Κυριακίδης, 1997, 63).

Ένα άλλο εκφυλιστικό για τις δημοκρατίες φαινόμενο μπορεί να είναι ο εκλογικός νόμος. Αυτός σε ορισμένες περιπτώσεις ίσως να μην εκφράζει τη λαϊκή βούληση, αλλά να θεωρείται ότι βοηθάει καλύτερα στη λειτουργία των κοινοβουλευτικών αποφάσεων (Κυριακίδης, 1997, 63). Άλλα δείγματα παθολογίας που συχνά χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική διακυβέρνηση είναι η *αλαζονεία*, η *αυθαιρεσία* και η «*εργολαβική*» *προσέλευση ψηφοφόρων* ως μορφή στρατηγικής για την απόκτηση της εξουσίας (Κυριακίδης, 1997, 61).

Από τα παραπάνω, συνάγεται με ευκολία ότι η νοσηρότητα δεν είναι κάτι ξένο ακόμη και στα δημοκρατικά καθεστάτα, καθώς αυτά πραγματώνονται από ανθρώπους, οι οποίοι φυσικά μπορούν να προβούν σε λάθη. Το θέμα δεν είναι να αποζητούμε θεωρητικά μια δημοκρατία τέλεια, αλλά να είμαστε διατεθειμένοι να δουλέψουμε για να την οικοδομήσουμε. Η δημοκρατία για τον Καστοριάδη, είναι το πολίτευμα που θεσμίζεται ως ρητή και διαρκής αυτοθέσμιση και ταυτόχρονα *«γνωρίζοντας ότι δεν είναι δυνατό να περιοριστεί παρά από τον ίδιο τον εαυτό του, θεσμίζει τις προϋποθέσεις του αυτοπεριορισμού του, αποπειράται να κυριαρχήσει την ύβριν»*, που δεν είναι αποκλειστικά δικό του γνώρισμα., αλλά χαρακτηριστικό κάθε ανθρώπινου έργου (Καστοριάδης, 2007, 456).

1.1.4 Ουσιαστικότερη εννοιολόγηση του όρου δημοκρατία

Κατόπιν όσων ειπώθηκαν, καθίσταται φανερό πως η λέξη δημοκρατία δεν είναι μονοσήμαντη, αλλά καλύπτει ένα μεγάλο εύρος χαρακτηριστικών τρόπων

διακυβέρνησης-και όχι μόνο. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η δημοκρατία δεν είναι ένα πολίτευμα παγιωμένο, και μάλιστα το πολίτευμα που θα λύσει κάθε πρόβλημα, καθώς διαθέτει τα 'τέλεια χαρακτηριστικά'.

Εξάλλου, κάθε πολίτευμα είναι ένας ζωντανός, εξελισσόμενος οργανισμός. «**Η Δημοκρατία είναι μια διαδικασία**, ένα πλαίσιο εντός του οποίου τα προβλήματα του πολιτικού και κοινωνικού βίου αναδύονται και τίθενται προς συζήτηση στον ανοιχτό δημόσιο χώρο, γίνονται αντικείμενο διαμάχης και διαπάλης με επιχειρήματα και πειθώ. Δεν είναι μια ειδυλλιακή κατάσταση τέλειας κοινωνίας και ορθής πόλεως με ιδανικούς θεσμούς» (Οικονόμου, 2005,36). Αλλιώς: το βασικό χαρακτηριστικό της δημοκρατίας, δεν είναι η δυνατότητά της να αποτελεί πανάκεια για κάθε κοινωνικό-πολιτικό πρόβλημα, αλλά η αναγκαστική ύπαρξη εντός αυτής, ενός δημόσιου χώρου, ο οποίος ανήκει σε όλους τους πολίτες. Στο νοητό πλαίσιο της δημοκρατίας, τα προβλήματα δεν είναι σίγουρο ότι θα λυθούν, είναι όμως παραπάνω από βέβαιο ότι θα τεθούν προς συζήτηση και επίλυση στον υπαρκτό αυτό δημόσιο χώρο, χωρίς προσπάθεια να επικαλυφθούν. Κι ακόμη φαίνεται πως είναι ανάγκη στις δημοκρατίες, τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα να συζητιούνται με *επιχειρήματα*. Για τον Καστοριάδη, η γέννηση της φιλοσοφίας στην Ελλάδα είναι σύγχρονη και ομοούσια με την γέννηση του δημοκρατικού πολιτικού κινήματος και τα δύο αναδύονται ως αμφισβήτηση του θεσμισμένου κοινωνικού φαντασιακού. Αναφύονται ως ερωτήματα βαθύτατα συνδεδεμένα με το αντικείμενό τους, δηλαδή την κατεστημένη θέσμιση του κόσμου και της κοινωνίας και τη σχετικοποίησή της: βασίζονται δηλαδή στην παραδοχή ότι η κοινωνικά κατεστημένη εικόνα του κόσμου δεν είναι ο κόσμος (Καστοριάδης, 2007, 411).

Κατά τον Dworkin, το δημοκρατικό καθεστώς είναι ένα «*από κοινού εγχείρημα*», στο οποίο ο καθένας θεωρείται μέλος μιας **κοινότητας** και όπου υπάρχει συλλογικό αίσθημα ευθύνης για τις κοινές δημοκρατικές αποφάσεις (Πανταζής, 2009,370). Η λέξη *εγχείρημα*, δείχνει ακριβώς την έννοια της προσπάθειας, μιας διαδικασίας που βρίσκεται εν εξελίξει και όχι μιας παγιωμένα άριστης πολιτειακής κατάστασης. Το γεγονός ότι η προσπάθεια αυτή γίνεται από κοινού, μας εισάγει στην έννοια της κοινότητας, η οποία αναδεικνύεται θεμελιώδης για την κατανόηση του όρου της δημοκρατίας. Η κοινότητα, οριζόμενη ως μια ομάδα ανθρώπων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων υπάρχουν σχέσεις αλληλεπίδρασης, (Διαμαντόπουλος, 2008,83), αποτελεί τον ανθρώπινο χώρο μέσα στον οποίο μπορεί

να λάβει σάρκα και οστά η δημοκρατία. Σύμφωνα δε, πάλι με τον Dworkin, μια κοινότητα είναι σε τέτοιο βαθμό Δημοκρατία, όσο αναγνωρίζει σε όλους τους πολίτες της την ηθική ιδιότητα του μέλους (Πανταζής, 2009,370). Η δυνατότητα συμμετοχής στην κοινή ευθύνη της λήψης μιας απόφασης δε θα πρέπει να είναι μόνο ένα νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα για κάθε δημοκρατικό πολίτη. Η ιδιότητα του ‘ανήκειν’ σε μια κοινότητα είναι πρωτίστως ηθική. Γίνεται ξεκάθαρο λοιπόν από τον Dworkin, πως τα ‘νεφελώδη’ κοινά χαρακτηριστικά μιας κοινότητας, δεν είναι αλλά (πχ. εμφανισιακά, εθνικά κτλ), παρά ένα σύνολο κοινών ηθικών στάσεων εκ μέρους όλων των μελών της.

Από τα παραπάνω, καθίσταται φανερό ότι η Δημοκρατία δεν είναι μόνο τρόπος διακυβέρνησης, αλλά και μια κοινωνική μορφή συνύπαρξης (Πανταζής, 2009,370). Οι άνθρωποι στη δημοκρατία συνυπάρχουν με δημοκρατικό τρόπο μέσα στα κοινωνικά πλαίσια. Αυτό σημαίνει πως αναγνωρίζονται μεταξύ τους ως μέλη της ίδιας κοινότητας. Πολύ περισσότερο, η δημοκρατία διεισδύει μέσα στον βίοκοσμο του υποκειμένου και καθίσταται τρόπος ζωής και αντιμετώπισης των υπολοίπων. Μια κοινότητα δε νοείται ως δημοκρατική, αν τα υποκείμενα που την απαρτίζουν δε διέπονται από αυτόν τον τρόπο αλληλεπίδρασης με το ανθρώπινο – και όχι μόνο- περιβάλλον τους.

1.1.5 Η δημοκρατία ως τρόπος ζωής

Η Δημοκρατία είναι συνήθως συνυφασμένη με την πολιτική, με την έννοια ότι συνιστά ένα είδος πολιτεύματος, μια μορφή διακυβέρνησης. Ωστόσο, η δημοκρατία δεν έχει μόνο πολιτική αλλά και αξιακή υπόσταση. Πρώτος ο J. S. Mill και στη συνέχεια εις βάθος ο John Dewey , θεώρησαν τη δημοκρατία ως έννοια που δεν περιορίζεται στην πολιτική, αλλά διαπερνά όλη τη ζωή (Δερτούζου, 2015, 19).

Ο Pierce, καθηγητής του Dewey, επηρέασε τον αμερικάνο φιλόσοφο στις απόψεις του. Εκείνος ισχυριζόταν ότι η δημοκρατία δεν είναι απλά ένα πολιτικό, κυβερνητικό σύστημα, καθώς το περιεχόμενο και το νόημά της φαίνεται και προβάλλεται από την συμπεριφορά μας μέσα στη ζωή, μέσα στην καθημερινότητα (Προδρομίδου, 2017, 16). Στα 1888 λοιπόν, με αυτές τις επιρροές, ο Dewey συγγράφει το έργο *Ethics of Democracy*. Εκεί αναφέρει ότι η δημοκρατία δεν είναι μόνο μια μορφή διακυβέρνησης, αλλά περισσότερο μια κοινωνική και ηθική ιδέα και πάνω στην ηθική της σημασία στηρίζεται και η κυβερνητική της (Rosales, 2012, 157).

Στα 1916, ο ίδιος γράφει το *Democracy and Education*, στο οποίο αναφέρει ρητά: «*Η δημοκρατία είναι περισσότερο από μια μορφή διακυβέρνησης, είναι πρωτίστως ένας τρόπος ζωής*» (Dewey 1916, 93). Αναφέρεται στην οικογένεια, στην εκκλησία, στην πολιτική και στην αγωγή. Η δημοκρατία είναι κοινή υπόθεση και ευθύνη. Γι' αυτό αν η δημοκρατία έχει σφάλματα, αυτά μπορούν να διορθωθούν όχι με λιγότερη αλλά με περισσότερη δημοκρατία (Δανασής-Αφεντάκης, 1993, 109). Μια τέτοια κοινωνική αντίληψη για τη δημοκρατία αναγνωρίζει ότι αυτή δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο στη συλλογική λήψη αποφάσεων στον πολιτικό τομέα, αλλά ότι έχει να κάνει με τη συμμετοχή στην «οικοδόμηση, στη διατήρηση και στον μετασχηματισμό» της κοινωνικής και πολιτικής ζωής γενικότερα. Για να γίνει δημοκρατική μια κοινωνία θα πρέπει να διευκολύνει τη συμμετοχή στα αγαθά της από όλα τα μέλη της με ίσους όρους και να παρέχει μια ευέλικτη δυνατότητα αναδιαμόρφωσης των θεσμών της μέσα από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών μορφών κοινωνικής ζωής (Dewey 1916, 105).

Ο Dewey έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και ειδικότερα, όταν αυτός επέρχεται ως αποτέλεσμα μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δημοκρατία είναι ο πυρήνας της πολιτικής και ηθικής πραγματιστικής του φιλοσοφίας. Ο Dewey επομένως, στραμμένος στην ανθρώπινη δράση, στις πράξεις και στα γεγονότα, ενίσχυσε τον ορισμό της δημοκρατίας ως ενός τρόπου ζωής (Seigfried, 2011, 3), δράσης και επικοινωνίας με τους άλλους. Ο ίδιος, συνδέει την πραγματικότητα με την εμπειρία, μέσω της αλήθειας.

Σύμφωνα με τον Dewey, η πολιτική απάθεια είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας κάποιων μελών να βρουν τον ρόλο και την πολιτική θέση τους στην κοινότητα. Η δημοκρατική κοινότητα για κείνον δεν είναι μια αρμονική σύνθεση αλλά μια δυναμική ισορροπία ανάμεσα στα ιδιωτικά και τα δημόσια συμφέροντα. Θεωρούσε ότι δημοκρατία είναι η ίδια η ιδέα της κοινοτικής ζωής, καθώς είχε στον νου την πολιτική εμπειρία των τοπικών κοινοτήτων, όπου η δημοκρατία ανέτειλε. Ταυτόχρονα βέβαια, ονειρευόταν να επεκτείνει την έννοια της συμμετοχής- που στις μικρές κοινότητες ήταν έντονη- και σε άλλες μεγαλύτερες κοινότητες (Rosales, 2012, 158).

Στο *Liberalism and Social Action* του 1935, ο Dewey ισχυρίζεται ότι η ηθική και πολιτική εκπαίδευση μπορούν να δημιουργήσουν την κατάλληλη συνθήκη για τη δημοκρατία, ώστε αυτή να λειτουργήσει σε ευρύτερο φάσμα. Ο δημοκρατικός τρόπος ζωής είναι το προϊόν της εκπαίδευσης για τον Dewey (Rosales, 2012, 160). Η εκπαιδευτική θεωρία του, είναι μια θεωρία που έχει ως στόχο καθαρά την καλλιέργεια των δεξιοτήτων για την ενεργό πολιτότητα.

1.2 ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η λέξη *ταυτότητα* συνδέεται με τα φιλοσοφικά θεμέλια του σχολείου. Η λεγόμενη *εκπαιδευτική ταυτότητα*, δεν είναι άλλο από την επιλογή μιας παιδαγωγικής σχολής σκέψης που να αφορά στο διδακτικό έργο (Veuglers & De Kat, 2003, 1). Υπάρχει όμως και η **πολιτική ταυτότητα του σχολείου**, η οποία επικαθορίζει το πιο σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας: την στοχοθεσία. Ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης της εκάστοτε κοινωνίας, το σχολείο φαίνεται να διαδραματίζει και διαφορετικό πολιτικό ρόλο. Φορέας καινοτόμων και ριζοσπαστικών ιδεών μοιάζει να είναι το σχολείο σε αναπτυσσόμενες κοινωνίες της εποχής μας, ενώ αντίθετα όσο πιο ανεπτυγμένη είναι μια κοινωνία, τόσο περισσότερο φέρεται να συντηρητικοποιείται ο θεσμός του σχολείου. «Σε κοινωνίες αναπτυσσόμενες, το σχολείο έχει συνήθως ρόλο προοδευτικό κι εκσυγχρονιστικό, ενώ σε κοινωνίες που ήδη βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο ανάπτυξης, ο ρόλος του αξιολογείται ως μάλλον συντηρητικός» (Καρναβάς, 2011,65).

Ρίχνοντας μια ματιά την ιστορία της παιδαγωγικής και στην εξέλιξη των σχολικών εκπαιδευτικών συστημάτων, διαπιστώνεται ότι πολιτική και παιδαγωγική βρίσκονται μεταξύ τους σε μια στενή σχέση. Στο σημείο αυτό είναι σημαντική μια διευκρίνιση δια της γραφίδας του Καστοριάδη: «Ως πολιτική δεν εννοούμε τις ραδιουργίες της αυλής ούτε τις σκευωρίες αυτού που σήμερα ονομάζεται πολιτικαντισμός. Ούτε καν ορισμένες κοινωνικές συγκρούσεις που υπερβαίνουν τον συντεχνιακό χαρακτήρα προσλαμβάνοντας ευρύτερες διαστάσεις, με τις οποίες διάφορες ομάδες προσπαθούν να μεταβάλουν το κοινωνικό τους καθεστώς και την οικονομική τους θέση. Ως πολιτική εννοούμε τη δραστηριότητα που έχει στόχο της τη θέσμιση της κοινωνίας καθαρής» (Καστοριάδης, 2007, 94).

Η **εκπαιδευτική πολιτική** αποτελεί ένα σύνολο μέτρων που υιοθετεί η Πολιτεία για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών του λαού και εκφράζεται με νομικά κείμενα, στα οποία οριοθετείται η φιλοσοφική θεώρηση, ο γενικός προσανατολισμός, οι ειδικοί στόχοι της παιδείας, τα προγράμματα, τα βιβλία και γενικά ό, τι σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο ειδικά, η εκπαιδευτική πολιτική λειτουργεί σε τέσσερα επίπεδα:

- Το *περιεχόμενο* συναρτημένο με δέσμες δραστηριοτήτων, οι οποίες πρέπει να υλοποιηθούν προκειμένου να διασφαλιστεί η επίτευξη του σκοπού.
- Το *πλαίσιο* της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το περιεχόμενο βρίσκεται σε αναπόφευκτη (και συχνά λανθάνουσα) αλληλεπίδραση με το *πλαίσιο του*, δηλαδή τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές, ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες. Καθοριστικός εδώ είναι τόσο ο ρόλος του Κράτους, όσο και των ομάδων συμφερόντων.
- Οι *εκπονητές* της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οι οποίοι εμπλέκονται σε διαφορετικό βαθμό στο σχεδιασμό της. Η αντιπροσώπευση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής ποικίλει ανάλογα με το *ποιοι* αναλαμβάνουν αυτό το έργο, από *ποιες ιδεολογικές παραδοχές* εμφορούνται, *τι συμφέροντα* εκπροσωπούν, αλλά και πώς αντιλαμβάνονται το πολιτικό κόστος μιας μεταρρύθμισης.
- Οι *αποδέκτες* της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μια Εκπαιδευτική Πολιτική απευθύνεται σε μια σειρά *αποδεκτών*, που διακρίνονται σε άμεσους (π.χ. εκπαιδευόμενους) και έμμεσους (ολόκληρη την κοινωνία) και υιοθετούν διάφορες στάσεις απέναντι της. Οι στάσεις αυτές κυμαίνονται από την πλήρη στήριξη, μέχρι την προσπάθεια ακύρωσης της (Δερτούζου, 2015, 185).

Ένα πρώτο καθαρά πολιτικό ζήτημα στην εκπαίδευση είναι οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Υπάρχουν δύο βασικές και αντιθετικές μεταξύ τους σχολές πολιτικής σκέψης, σχετικά με τον ρόλο της αυθεντίας στην εκπαίδευση. Η μια επιμένει ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι εξουσιαστικά από τη φύση τους, καθώς ο ρόλος της παιδείας είναι να εκπαιδεύσει τα άτομα να θυσιάζονται για το κοινό καλό. Σε αντίθεση με αυτή τη σκέψη, τους τελευταίους δύο αιώνες έχει αναπτυχθεί μια ισχυρή αντιεξουσιαστική / ριζοσπαστική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Αυτή η γραμμή

υποστηρίχτηκε από θεωρητικούς όπως ο Neill και ο Illich, οι οποίοι βλέπουν την αυθεντία ως κακό που μπορεί να αποφευχθεί και προτείνουν εκπαιδευτικά συστήματα που ελαχιστοποιούν τον ρόλο της αυθεντίας στις σχολικές διαδικασίες (Buzzeli, & Johnston, 2001, 874).

Τέτοιες ριζοσπαστικές πολιτικές απόψεις για την εκπαίδευση επικράτησαν στην Αμερική κατά τη δεκαετία του '60, που ονομάστηκε εποχή της Ανοιχτής Εκπαίδευσης. Σε αυτήν την περίοδο ο ριζοσπαστισμός που ξεκίνησε με αφορμή τον πόλεμο του Βιετνάμ, οδήγησε στην ιδέα ότι το κλασικό Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να εγκαταλειφθεί και οι μαθητές/τριες παρακινούνται να παρακολουθήσουν όποια μαθήματα τους αρέσουν, ανεξάρτητα από την ακαδημαϊκή τους αξία (Cross, 2004, 4). Μετά από αρκετές ζυμώσεις σε αυτά τα πλαίσια, κατά τη δεκαετία του '80 επικράτησε το κίνημα *back to basics*, που πρόσβευε την προτεραιότητα της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής ως εκπαιδευτικών περιεχομένων, ενώ από το '90 και εξής ξεκίνησε ο προβληματισμός σχετικά με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Cross, 2004, 5) και την ανταγωνιστικότητα των σχολικών μονάδων μέσα σε ένα φιλελεύθερο πολιτικό πλαίσιο. Στις μέρες μας είναι περισσότερο από ορατή η οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης, που επιδιώκει την αύξηση της ανταγωνιστικότητας και της πρώιμης εξειδίκευσης (Τζόλου, 2014, 83).

Ακολούθως, ένα άκρως πολιτικό ζήτημα για την εκπαίδευση αφορά στο ερώτημα αν **το σχολείο είναι -ή πρέπει να είναι- φορέας διατήρησης και κοινωνικής αναπαραγωγής ή φορέας ανατροπής της καθεστηκιάς τάξης πραγμάτων**. Υπό τις παρούσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες το ερώτημα θα μπορούσε να αναδιατυπωθεί ως ακολούθως: σκοπός της εκπαίδευσης (πρέπει να) είναι η ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων ώστε να προκύψουν οι μελλοντικοί παραγωγικοί εργάτες ή η εξάσκηση στην πολιτότητα ώστε να προκύψουν ενεργοί πολίτες; Ποιος (θα έπρεπε να) έχει τον τελικό λόγο για κάτι τέτοιο; (Euben, 1997, xi).

Με τη Γαλλική Επανάσταση τον 18ο αιώνα, επικράτησε η ιδέα ότι οι δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες θα μπορούσαν μέσω της εκπαίδευσης να ξεπεραστούν, ακόμα και να πραγματοποιηθούν κοινωνικές ουτοπίες με οργανωμένη αλλαγή συνείδησης. Πρόκειται για την εξάπλωση ενός μηχανισμού βασισμένου στην «*παιδαγωγικοποίηση*» των κοινωνικών προβλημάτων. Ο σκοπός καλύτερευσης της

κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης των ατόμων αποτελεί τον πυρήνα της σύγχρονης παιδαγωγικής(Πανταζής,2015, 12).

Από την άλλη πλευρά, η συχνή αποτυχία του εκπαιδευτικού θεσμού να συμβάλει αποτελεσματικά στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών, ίσως οδηγεί πολλούς στοχαστές στην αντίληψη ότι τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα κατά κύριο λόγο προωθούν διαδικασίες αναπαραγωγής της υπάρχουσας ιδεολογίας, επιδιώκοντας την κοινωνική ενσωμάτωση και λειτουργώντας με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και όχι την ανατροπή της. Θεωρητικοί όπως ο Apple ή ο Bernstein, απεικονίζουν το σχολείο ως έναν κοινωνικό θεσμό, ο οποίος υπηρετεί την διαρκή αναπαραγωγή των τρεχουσών σχέσεων εξουσίας, θεωρώντας ότι ο ρόλος του σχολείου είναι να παράγει υπάκουους πολίτες, πολίτες που κάνουν ό, τι τους λένε (Buzzeli, & Johnston, 2001, 875). Οι κοινωνίες λειτουργούν με βάση τα πρότυπα που εφευρίσκουν κι ανακατασκευάζουν οι ίδιες, επομένως πώς μπορεί η εκπαίδευση να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής; Μόνο με την ύπαρξη μιας ευρύτερης κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής μπορεί να πραγματοποιηθεί μετασχηματισμός ουσίας στην εκπαίδευση (Τζόλου, 2014, 107).

Και ο Feinberg, στο ίδιο κλίμα, ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση γίνεται καλύτερα αντιληπτή αν κάποιος κατανοήσει τη λειτουργία της στο έργο της κοινωνικής αναπαραγωγής. *«Το να μιλάς για εκπαίδευση είναι σα να μιλάς για κοινωνική αναπαραγωγή, σημαίνει δηλαδή να αναγνωρίζεις τον πρωταρχικό της ρόλο στη διατήρηση της κοινότητας και της κοινωνικής ταυτότητας μέσα στις γενιές. Σε αυτό το έργο, η εκπαίδευση έχει δυο κυρίως ρόλους: την αναπαραγωγή των δεξιοτήτων που συναντούν κοινωνικά προσδιορισμένες ανάγκες και την αναπαραγωγή της συνείδησης η της κοινής κατανόησης που αποτελεί τη βάση της κοινωνικής ζωής»* (Carr & Hartnett, 1996, 22). Αναγνωρίζοντάς το αυτό, είναι σα να αναγνωρίζει κανείς ότι οι τρέχουσες εκπαιδευτικές αλλαγές δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές απομονωμένες από τις οικονομικές και ιδεολογικές δομές μέσα στις οποίες η διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής τεκταίνεται. Επιπλέον, είναι σα να παραδέχεται ότι οι μελλοντικές πιθανότητες για αξιoσημείωτες αλλαγές εκπαιδευτικού χαρακτήρα, είναι πάντα περιορισμένες από δομές και διαδικασίες αναπαραγωγής που έχουν κληροδοτηθεί από το παρελθόν.

Σε όλον τον κόσμο, για τον ριζοσπαστικό Illich, τα σχολεία λειτουργούν ως οργανωμένες επιχειρήσεις, σχεδιασμένες να αναπαράγουν την καθεστηκία τάξη, είτε αυτή λέγεται επαναστατική, είτε συντηρητική, είτε εξελικτική. Το σχολείο έχει χάσει τη δύναμή του, εξυπηρετεί τον μύθο της ισότητας, γιατί είναι φορέας της αντίληψης μιας στρωματοποιημένης κοινωνίας. Για τον Illich, ο θεσμός του σχολείου διαφυλάττει τον μύθο της κοινωνίας, θεσμοποιεί τις αντιφάσεις αυτού του μύθου, αποτελεί τον χώρο που συντελείται το τυπικό της αναπαραγωγής και της μυθοποίησης, ενώ το οικονομικό κόστος των σχολείων αυξάνεται ολοένα και το όνειρο για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση καταλήγει ουτοπία (Δανασσής-Αφεντάκης, 1993, 292). Το σχολείο αποτελεί πια την ιεροτελεστία της μύησης σε μια κοινωνία στραμμένη στην προοδευτική κατανάλωση υπηρεσιών, που συνεχώς γίνονται λιγότερο συγκεκριμένες και περισσότερο ακριβές, σε μια κοινωνία που στηρίζεται σε παγκόσμια πρότυπα, προγράμματα μεγάλης κλίμακας και χρονικής διάρκειας, συνεχή μετατροπή νέων αναγκών σε συγκεκριμένες απαιτήσεις για την κατανάλωση νέων απολαύσεων (Δανασσής-Αφεντάκης, 1993, 289). Για τον λόγο αυτό και επειδή το σχολείο απομακρύνθηκε πολύ από τον πρωταρχικό του σκοπό, που θα έπρεπε να είναι η ανατροπή και όχι η διατήρηση της καθεστηκίας τάξης, ο Illich στάθηκε τελικά υπέρμαχος μιας παιδαγωγικής αντίληψης που ζητούσε την κατάργηση του θεσμού του σχολείου.

Σε συνέχεια της συσχέτισης της εκπαίδευσης με τις οικονομικοπολιτικές συνθήκες του σύγχρονου κόσμου, ο Apple επισημαίνει ότι οι πολιτικές επιρροές στην εκπαίδευση των ημερών μας είναι ορατές μεταξύ άλλων στην προσπάθεια να πεισθεί ο κόσμος ότι το ιδιωτικό είναι αξιόλογο, ενώ το δημόσιο όχι. Είναι ακόμα ορατές στο γεγονός ότι οι ανάγκες της αγοράς και των επιχειρήσεων γίνονται αντιληπτές ως οι πρωταρχικοί, αν όχι οι μόνοι, σκοποί της εκπαίδευσης. Κατά τη γνώμη του, η πολιτική της επίσημης γνώσης είναι η πολιτική του συμβιβασμού, καθώς δείχνει πως οι κυρίαρχες ομάδες προσπαθούν να δημιουργήσουν καταστάσεις συμβιβασμού που να τους ευνοούν. Αυτοί οι συμβιβασμοί, προκύπτουν σε διαφορετικά επίπεδα: στο επίπεδο του πολιτικού κι ιδεολογικού διαλόγου, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο επίπεδο της γνώσης που διδάσκεται στο σχολείο και στο επίπεδο των καθημερινών δραστηριοτήτων, στις οποίες εμπλέκονται δάσκαλοι και μαθητές στα σχολεία. Δεν πρόκειται φυσικά για σταθερούς και συμφωνημένους συμβιβασμούς

μεταξύ ίσων, αφήνοντας με αυτόν τον τρόπο πολύ λίγο χώρο για δημοκρατική δράση στο σχολικό πλαίσιο (Apple, 2014, 9).

Τις μεταβολές της κοινωνίας είναι ξεκάθαρο ότι ακολουθεί και η εκπαίδευση σε κάθε εποχή. Καλείται λοιπόν η εκπαίδευση, στην παρούσα εποχή της παγκοσμιοποίησης, να αντιμετωπίσει σύνθετα κοινωνικά και οικονομικά φαινόμενα, δημιουργώντας στους κόλπους της τον πολίτη της παγκόσμιας κοινωνίας μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο (Τζόλου, 2014, 83). Είναι μάλιστα σύνηθες η *πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης* να προσάπτεται σαν κατηγορία σε όσους προωθούν ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Οι δεύτεροι απαντούν στην «κατηγορία» ότι πολιτικοποιούν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, λέγοντας ότι απλά δίνουν απαντήσεις σε μια ήδη πολιτικοποιημένη εκπαιδευτική κατάσταση (Euben, 1997, 5).

Η ψευδαίσθηση ωστόσο μιας εντελώς απολιτικής παιδαγωγικής έχει πλέον ουσιαστικά εγκαταλειφτεί. Έχει πλέον γίνει συνείδηση το γεγονός ότι οποιεσδήποτε αποφάσεις για την εκπαίδευση είναι ουσιαστικά πολιτικές αποφάσεις. Είναι γνωστή τόσο η εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης από την πολιτική, όσο και η λειτουργία της ως φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι (θα έπρεπε να) ακυρώνεται ο θεμελιώδης ρόλος που έχει η εκπαίδευση στο να απεργάζεται ασυναίσθητα την κοινωνική αλλαγή, με στόχο την βελτίωση των συνθηκών ζωής όλων των ανθρώπων.

Η εκπαιδευτική πολιτική, που ακολουθήθηκε μέσω του σχολείου στα σύγχρονα εθνικά κράτη, συνέβαλε από τη μια πλευρά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και στην εξέλιξη των επιστημών. Από την άλλη πλευρά, η μετάδοση μέσω του σχολείου μόνο της εθνικής κουλτούρας οδήγησε σε δομική πολιτισμική κυριαρχία και σε πολιτισμική ομογενοποίηση μέσα στους κόλπους του κάθε εθνικού κράτους. Για το εθνικό κράτος που επιδιώκει εθνική ομοιογένεια, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι μειονότητες που ζουν στην επικράτειά του αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα, ο οποίος απειλεί την «εθνική ενότητα». Έτσι, οι «περιθωριοποιημένοι» γίνονται αντικείμενο διακρίσεων. Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, ακροδεξιές τάσεις παγιώθηκαν και εξαπλώθηκαν στην Ευρώπη. Η πολιτική απέναντι σε αυτές τις εξελίξεις αναζητεί λύσεις σε βραχυπρόθεσμες στρατηγικές πρόληψης και παρέμβασης ή στην αποπολιτικοποίηση του φαινομένου, ως προβλήματος μιας μικρής περιθωριοποιημένης μειοψηφίας. Εκτός από πολλούς άλλους πολιτικούς και

κοινωνικούς φορείς λήψης αποφάσεων, η ευθύνη ανατίθεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα να αντισταχθεί σε τέτοιου είδους πολιτικές τάσεις και να δημιουργήσει ευκαιρίες για μια δημοκρατική και προσανατολισμένη προς την ισότητα εκπαίδευση (Πανταζής,2015, 13).

1.3 ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Ο όρος *κοινωνικοποίηση* έγινε γνωστός για πρώτη φορά από τον E. Durkheim. Στην προσπάθεια του να ορίσει την Αγωγή, την χαρακτήρισε ως «*μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση*», εννοώντας τις σκόπιμες και συστηματικές επιδράσεις της παλιάς προς τη νεότερη γενιά, με σκοπό να αναπτύξουν στα παιδιά τα ψυχικά, πνευματικά και τα ηθικά εκείνα χαρακτηριστικά, τα οποία η κοινωνία θεωρούσε απαραίτητα για την ένταξη τους στο κοινωνικό περιβάλλον (Δερτούζου, 2015, 168). Σύμφωνα μάλιστα με τον Παπαγεωργίου, κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι «*η ικανότητά του να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του έναντι των άλλων ανηλίκων της συμβιωτικής ομάδας και των ενήλικων προσώπων του περιβάλλοντός του, να έχει αποκτήσει μια σχέση που να επιτρέπει τη συμβίωση και τη συνεργασία με ένα ρυθμό εργασίας και ζωής προοδευτικό και δημιουργικό*» (Δερτούζου, 2015, 169). Η πολιτική κοινωνικοποίηση τυπικά περιλαμβάνει διαδικασίες με τις οποίες οι δημοκρατικές κοινωνίες μεταφέρουν πολιτικές αξίες, στάσεις και τρόπους συμπεριφοράς στους πολίτες. Καθώς πολλές από αυτές τις διαδικασίες συμβαίνουν με τρόπο όχι συνειδητό και στοχευμένο, οι μελέτες γύρω από την πολιτική κοινωνικοποίηση τείνουν να εστιάζουν στην *ασυνείδητη κοινωνική αναπαραγωγή* (Gutmann, 1999, 15).

1.3.1 Σχολείο και Πολιτική Κοινωνικοποίηση

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικότερους φορείς της πολιτικής κοινωνικοποίησης του ατόμου, ίσως τον βασικότερο μετά την οικογένεια. «*Η εκπαίδευση αποτελεί θεσμό δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, όντας μια οργανωμένη και σκόπιμη διαδικασία μετάδοσης επιλεγμένης γνώσης αλλά και εσωτερίκευσης βασικών αξιών, στάσεων, πίστεων και προσανατολισμών του κυρίαρχου πολιτικο-κοινωνικού και οικονομικού συστήματος*» (Δαράκη, 2010,690).

Στην αναγνώριση της πολιτικής σημασίας της εκπαίδευσης έχει την αιτία της και η στενή παρακολούθηση των προγραμμάτων σπουδών και των περιεχομένων των

σχολικών εγχειριδίων από τα λεγόμενα απολυταρχικά καθεστώτα. Σε τέτοια καθεστώτα, το σχολείο βρίσκεται υπό τον απόλυτο κρατικό έλεγχο, μη διαθέτοντας καμιά ελευθερία δράσης.

Κρατικός έλεγχος, σχεδιασμός και επιλογή των περιεχομένων της εκπαίδευσης υπάρχει ωστόσο και στα πάσης φύσεως δημοκρατικά καθεστώτα. Παρ' όλ' αυτά, η ελευθερία δράσης του εκπαιδευτικού μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι σαφώς πολύ μεγαλύτερη, προσφέροντάς του συνήθως δυνατότητες αυτενέργειας και συμβάλλοντας στον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *«Στα δημοκρατικά καθεστώτα το σχολείο έχει μια κάποια ελευθερία δράσης και άλλη αποστολή απ' ό, τι στα ολοκληρωτικά, όπου επιδιώκεται ο στενός κρατικός έλεγχος και η κατευθυνόμενη λειτουργία του»* (Καρναβάς, 2011,65).

Κάθε πολιτικό σύστημα επομένως, γνωρίζοντας τον σημαίνοντα ρόλο της εκπαίδευσης στην πολιτική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς των πολιτών, επενδύει με κάθε τρόπο στο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνης με τις αρχές και τις αξίες που διέπουν το σύστημα αυτό. Το σχολείο από την άλλη πλευρά, πέρα από απλό υποχείριο του εκάστοτε πολιτικο-κοινωνικού συστήματος και φερέφωνο των ιδεολογικών του τοποθετήσεων, επέχει έναν κυρίως μορφωτικό ρόλο με όλες τις συνεπαγόμενες πιθανές ανατρεπτικές συνέπειες. *«Το σχολείο πέρα από γνώσεις στοχεύει στο να μεταδώσει στη νέα γενιά τις αξίες, τις νόρμες και γενικότερα την κουλτούρα της κοινωνίας που εντάσσεται, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η αδιατάρακτη συνέχειά της. Παράλληλα, το σχολείο αναλαμβάνει και μια κρίσιμη μορφωτική λειτουργία που εμπεριέχει ένα δυναμικό στοιχείο στην κατεύθυνση της πολιτικής αλλαγής»* (Γκόλια, 2006,31). Με τον τρόπο αυτόν, το δίπολο κοινωνική αναπαραγωγή ή ανατροπή στην σχολική πράξη μοιάζει να καταργείται.

1.3.2 Με ποιους τρόπους απεργάζεται το σχολείο την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών;

Πέρα από την κοινά αποδεκτή σημασία του σχολείου ως φορέα πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών, απομένει να εξεταστεί με ποιες δομές ο σχολικός θεσμός απεργάζεται τη διαμόρφωση συνειδητών και ασυνείδητων πολιτικο-κοινωνικών στάσεων στους μαθητές/τριες. Εξετάζοντας κανείς τον τρόπο οργάνωσης

των εκπαιδευτικών συστημάτων στο σύνολο των δημοκρατικών και μη καθεστώτων του καιρού μας, θα διαπιστώσει ότι -κατά το μάλλον ή ήττον- διέπονται όλα από παρόμοιες δομές και κανόνες που αποτελούν και τα μέσα, βάσει των οποίων το σχολείο καθορίζει την πολιτική στάση των μαθητών/τριών.

Έτσι, καθίσταται φανερό ότι κάθε κράτος που θέλει να θεωρείται πως παρέχει στους πολίτες του οργανωμένη εκπαίδευση, καθορίζει εξ αρχής τους **σκοπούς και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας**. Οι γενικοί αυτοί σκοποί εκφράζονται ρητά μέσα στα **Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών** των χωρών και παίρνουν πιο συγκεκριμένη μορφή για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, ακόμη και για κάθε τάξη. Σκοποί και στόχοι διαχέονται μέσα στις λεπτομέρειες της σχολικής καθημερινότητας, καθορίζοντας το είδος της παρεχόμενης παιδείας (Δαράκη, 2010,691).

Βάσει των γενικών σκοπών και των επιμέρους στόχων της εκπαίδευσης, συντάσσονται από ειδικές επιτροπές -εκλεγμένες συνήθως από κρατικούς φορείς- τα **σχολικά εγχειρίδια**. Είναι λοιπόν επόμενο, ότι κι αυτά δεν είναι απαλλαγμένα από έναν πολιτικό ρόλο διαμόρφωσης συνειδήσεων, προβολής προκαθορισμένων αρχών και αξιών, σύμφωνα με τους παραπάνω στόχους, συχνά εις βάρος κάποιων άλλων αξιών και στάσεων (Δαράκη, 2010,691).

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του λεγόμενου αναπτυγμένου κόσμου λειτουργεί και ο **θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων**. Μέσω αυτού, οι μαθητές/τριες εκλέγουν τους αντιπροσώπους τους, οι οποίοι αναλαμβάνουν τη διαχείριση ορισμένων σχολικών θεμάτων. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι κοινότητες αυτές και το κατά πόσο η λειτουργία τους είναι ουσιαστική ή επέχουν ρόλο διακοσμητικό, εκτονώνοντας την ανάγκη των μαθητών/τριών για συμμετοχή, είναι πράγματα που διαμορφώνουν πολιτικό ήθος (Δαράκη, 2010,691).

Επιπλέον, οι διάφορες **τελετουργικές διαδικασίες** (έπαρση σημαίας, εθνικές εορτές, μαθητικές παρελάσεις κτλ.), οι οποίες στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν ένα τακτικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προβάλλουν στάσεις, αξίες αλλά και τρόπους ανάδειξης αυτών, που συντελούν στη διαμόρφωση της εθνικό-πολιτικο-κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών /τριών (Γκόλια, 2006,39).

Οι **μέθοδοι αξιολόγησης** τέλος και οι τρόποι που χρησιμοποιούνται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα για να διακριθούν μέσα από το σύνολο των μαθητών/τριών οι

καλύτεροι, αλλά και αυτό καθαυτό το γεγονός ότι υπάρχει σύστημα εκλογής των αριστευσάντων, δημιουργεί ένα συγκεκριμένο πολιτικό και κοινωνικό ήθος (Καρναβάς, 2011,66).

1.4 ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.4.1 Το «ασυμβίβαστο» Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης

Τοποθετώντας τους όρους *Εκπαίδευση* και *Δημοκρατία* δίπλα-δίπλα, και πριν επιχειρηθεί η ανασκόπηση στις διαφόρων ειδών σχέσεις που αναφύονται μεταξύ τους μέσα στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης, δεν μπορεί κανείς να μην αναφερθεί στο βαθύτερο και ουσιαστικότερο ερώτημα που μπορεί να συνοψιστεί στον ακόλουθο προβληματισμό: Πώς μπορεί να συνδυάζεται η δημοκρατική κουλτούρα ή εν γένει η ιδέα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων με την Παιδαγωγική; Ο Ζουμπουλάκης σημειώνει σχετικά : *«Το σχολείο της νεωτερικότητας είναι καταστατικά αντινομικό: έχει στόχο να διαπλάσει τον ελεύθερο πολίτη, την αυτόνομη ατομικότητα, το άτομο της ελευθερίας και της ισότητας, τον στόχο όμως αυτόν τον επιδιώκει δια της υποχρεωτικότητας, δια του αναγκασμού. Ο μαθητής είναι αναγκασμένος να φοιτά ανελλιπώς στο σχολείο χωρίς να το έχει επιλέξει»* (Ζουμπουλάκης, 2017, 13).

Πιο συγκεκριμένα, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αξιώνουν το απόλυτο δικαίωμα αυτοδιάθεσης του ανθρώπου, τη χειραφέτηση και τον αυτοπροσδιορισμό του πέρα από κάθε εξωτερική επιταγή. Στην δημοκρατία, η συμμετοχή θεωρείται κυρίαρχο δικαίωμα κάθε ανθρώπου και αυταξία, χωρίς να έχει εργαλειακό χαρακτήρα και να επιδιώκεται να επιτευχθεί κάποιος εκπαιδευτικός ή άλλος στόχος μέσα από αυτήν. Η Παιδαγωγική από την άλλη πλευρά, είναι πάντοτε προσανατολισμένη σε -κρατικά συνήθως- προκαθορισμένους σκοπούς που πρέπει να επιτυγχάνονται πάνω στο αναπτυσσόμενο άτομο, χωρίς τη συναίνεσή του ίδιου (Πανταζής στο Lenhart, 2006,22). Το ερώτημα αποτελεί τροφή για σκέψη, μιας και οι έννοιες της Παιδαγωγικής και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ειδικωμένες από αυτήν τη σκοπιά, μοιάζουν εξαιρετικά ασύμβατες.

1.4.2 Οι ποικίλες σχέσεις Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης στην Ιστορία της

Παιδαγωγικής

Αναζητώντας την σχέση της Εκπαίδευσης με τη Δημοκρατία, είναι υποχρεωμένος κάποιος να ανατρέξει στον χρόνο και στον τόπο της γέννησης της ιδέας της Δημοκρατίας. Είναι λοιπόν γνωστό, πως στην αρχαία Αθήνα των κλασικών χρόνων, δεν υπήρχε οργανωμένη από το κράτος εκπαιδευτική πολιτική. Τα παιδιά των Αθηναίων δεν φοιτούσαν σε κάποιο σχολείο με Αναλυτικά Προγράμματα, σκοπούς και στόχους κοινούς για όλους. Κάθε ιδιώτης αποφάσιζε με ατομική του πρωτοβουλία για την εκπαίδευση που θα παρείχε στα παιδιά του. Επομένως, γίνεται ξεκάθαρο ότι δημοκρατική εκπαίδευση οργανωμένη στο επίπεδο του σχολείου δεν υπήρχε. Πώς λοιπόν μπορούσε να επιτευχθεί η δημιουργία δημοκρατικής συνείδησης μέσα στον κάθε πολίτη, η οποία θα μπορούσε να εγγυηθεί τη σταθεροποίηση και τη βελτιστοποίηση της δημοκρατικής πολιτείας;

Μελετώντας τη δομή του αρχαίου αθηναϊκού δημοκρατικού πολιτεύματος και τον τρόπο με τον οποίο διαχεόταν αυτό μέσα στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, καταλαβαίνει κανείς πως η δημοκρατική εκπαίδευση ήταν ζήτημα που αντιμετωπιζόταν με μεγάλη ευρύτητα και προωθούταν μέσα από ποικίλες και τακτικές διαδικασίες. Ο Σιμωνίδης ο Κίος δηλώνει σχετικά ότι «*Πόλις άνδρα διδάσκει*», θέλοντας ακριβώς να τονίσει πως η ίδια η ζωή μέσα στην πόλη, με την ορθή λειτουργία των θεσμών και τη συμμετοχή σε πληθώρα διαδικασιών, δημιουργούσε δημοκρατικό ήθος στους πολίτες. «*Η δημοκρατική πόλις απεργάζεται δημοκρατικό ήθος στους πολίτες της μέσω των καθημερινών πολιτικών πρακτικών της, των θεσμών, της ενεργητικής συμμετοχής στα πολιτικά ζητήματα και του γενικότερου ήθους της*» (Οικονόμου, 2005,109). Οι τακτικές συνεδριάσεις στην Εκκλησία του Δήμου, η ανάληψη από κάθε Αθηναίο πολίτη για ένα έτος με κλήρωση των αξιωμάτων του Βουλευτή ή του Ηλιαστή (δικαστή), ‘ανάγκαζαν’ κάθε πολίτη σε ενεργό συμμετοχή - σε γνώση των διαδικασιών και των νόμων, σε ευθύνη για την τροποποίηση των ατελειών του πολιτεύματος. Οι θεατρικές παραστάσεις αποτελούσαν έναν ακόμη από τους πολλούς τρόπους που μετερχόταν η πολιτεία προκειμένου να δημιουργήσει το επιθυμητό ήθος στους πολίτες της. Θέλοντας να καταδείξει τους θεωρητικούς πυλώνες πάνω στους οποίους βασιζόταν η δημοκρατική εκπαίδευση στην αρχαιότητα ο Οικονόμου επισημαίνει: «*Το αντικείμενο της δημοκρατικής παιδείας είναι η δημιουργία του ανθρώπινου όντος που, μέσω της*

ελευθερίας και της ισότητας, ζει με κέντρο τρεις βασικές αξίες: Αγάπη για την ομορφιά, αγάπη για τη σοφία, ευθύνη για τις δημόσιες υποθέσεις»(Οικονόμου, 2005,107).

Μπορεί επομένως κανείς να συνάγει από τα παραπάνω το συμπέρασμα ότι οι μικρές, γειτονικές κοινότητες είναι απαραίτητες για μια δημοκρατική κοινωνία (Saltmarsh, 2007, 68), η οποία βοηθάει με την οργάνωσή της στην ελεύθερη εξέλιξη της προσωπικότητας κάθε πολίτη, και *«εξασφαλίζει σε κάθε προσωπικότητα τις δυνατότητες να αναπτυχθεί χωρίς φραγμούς στις περιοχές που θέλει, σύμφωνα με τις θεωρίες της προδιάθεσης»* (Κυριακίδης, 1997, 57). Στους καιρούς μας ωστόσο, ελάχιστες από τις σύγχρονες, πολυπληθείς και βιομηχανοποιημένες κοινωνίες ανά τον κόσμο μπορούν να καυχηθούν ότι είναι οργανωμένες κατά τρόπο ώστε να προωθούν μέσα από τη συμμετοχή στις διάφορες διαδικασίες και από την καθημερινή ζωή, τη δημιουργία ουσιαστικής δημοκρατικής συνείδησης στους πολίτες τους. Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να χρειάζεται να αναλάβει την ευθύνη για την εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών για τη δημοκρατία.

Παρά το γεγονός ότι η ενεργός πολιτότητα, όπως και η καλλιέργεια δεξιοτήτων για συμμετοχή στα κοινά, αποτελούν ζητούμενα, τα οποία φαίνεται να μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την οργανωμένη σχολική ζωή και τη δημοκρατική εκπαίδευση, υπάρχουν ερευνητές όπως οι Fielding & Moss οι οποίοι θεωρούν ότι *«ζούμε στην εκπαιδευτική δικτατορία του να μην έχεις εναλλακτικές»* (Fielding & Moss, 2014, 94). Διαπιστώσεις για εκπαιδευτικές ελλείψεις κάνουν και οι Veuglers & De Kat, όταν αναφέρουν ότι τα σχολεία θα πρέπει να δουλέψουν περισσότερο απ' ό, τι το κάνουν τώρα, πάνω στην εξέλιξη της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Veuglers & De Kat, 2003, 17).

Προβληματιζόμενος σχετικά, αλλά σαφώς λιγότερο κάθετος και απαισιόδοξος, ο John Dewey αναφέρει ότι ο δάσκαλος, συχνά δέσμιος Αναλυτικών Προγραμμάτων και κρατικών στοχοθεσιών, δεν έχει τη δύναμη της πρωτοβουλίας και της δημιουργικής τόλμης η οποία είναι απαραίτητη για την ολοκλήρωση μιας ουσιαστικής διδασκαλίας (Dewey, 2004, 194). Ακολούθως, το σύστημα δεν απαιτεί πολλά σε επίπεδο αυθεντικότητας, εφευρετικότητας και έκφρασης της προσωπικότητας, και επομένως δουλεύει αυτόματα ώστε να κρατά στους κόλπους του τους λιγότερο ικανούς δασκάλους (Dewey, 2004, 198). Για τον Dewey ωστόσο, η μόνη ουσιαστική προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας κοινωνίας *εδραιωμένης* πάνω

σε δημοκρατικές αξίες είναι η ριζική αναμόρφωση της εκπαίδευσης (Carr & Hartnett, 1996, 54), στην οποία πίστευε και για την οποία εργαζόταν ο ίδιος αλλά και πλήθος ακόμη θεωρητικών της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Στο ίδιο κλίμα ο Apple θεωρεί ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί εν μέρει υπόκεινται στο ΑΠ αλλά και εν μέρει διαμορφώνουν το ΑΠ για τους δικούς τους σκοπούς. Μπορεί να μην είναι πάντα επιτυχημένο αυτό που θα προκύψει, αλλά «μας δίνει ελπίδα για το μέλλον» (Apple, 2014, 11).

Ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας και της παιδείας είναι επιδίωξη πολλών ακόμη μεγάλων διανοητών φιλοσόφων, παιδαγωγών, κοινωνιολόγων, όπως οι K. Mannheim, E. Durkheim κ.ά., οι οποίοι θεωρούν πρωταρχικό χρέος του σχολείου να συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση. Τι εννοούμε, όμως, λέγοντας δημοκρατική εκπαίδευση; Η δυσκολία είναι πολύ μεγάλη, όταν επιχειρούμε να δώσουμε συγκεκριμένο περιεχόμενο στη δημοκρατική εκπαίδευση ή να προσδιορίσουμε τι ακριβώς εννοούμε όταν μιλάμε για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού θεσμού (Ελευθεράκης, 2011, 6). Αν και η δημοκρατική εκπαίδευση μπορεί να λάβει ποικίλα περιεχόμενα και εννοιολογήσεις, η κοινή συνισταμένη σε όλες τις δημοκρατικές θεωρίες για την εκπαίδευση εστιάζουν σε αυτό που ονομάζεται **συνειδητή κοινωνική αναπαραγωγή** - οι τρόποι δηλαδή με τους οποίους οι πολίτες ενδυναμώνονται, ώστε να επηρεάζουν την εκπαίδευση που με τη σειρά της διαμορφώνει τις πολιτικές αξίες, τις στάσεις και τον τρόπο συμπεριφοράς των μελλοντικών πολιτών (Gutmann, 1999, 14).

1.4.2.1 Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία

Αρχικά, η εκπαίδευση συνδέεται με την ανάγκη της δημοκρατικής κοινωνίας για ένα εκπαιδευμένο κοινό και συνάδει με την αντίληψη του ρόλου της εκπαίδευσης στην ενεργό ανάπτυξη της κοινωνικής αντίληψης και της πολιτισμικής ενημερότητας, που η ενεργός δημοκρατική συμμετοχή προϋποθέτει (Carr & Hartnett, 1996, 23). Με βάση αυτόν τον συλλογισμό, ο συνηθέστερος τρόπος με τον οποίο γίνεται κατανοητή η σχέση μεταξύ δημοκρατίας και εκπαίδευσης είναι ότι ο ρόλος της παιδείας θεωρείται ως ρόλος της προετοιμασίας των παιδιών για τη μελλοντική συμμετοχή τους στη δημοκρατική ζωή. Η σχέση αυτή ονομάζεται *Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία*. Με αυτόν τον τρόπο, η δημοκρατία σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς αποτελεί κατάλληλο μέσο για την ανάπτυξη της

δημοκρατικής κοινωνίας με την προώθηση αξιών απαραίτητων για την ενίσχυση του δημοκρατικού πολίτη. Καθώς οι διαστάσεις της δημοκρατίας είναι ποικίλες και σύνθετες, το σχολείο καλείται σε ένα εξίσου σύνθετο περιβάλλον να αναπτύξει στους μαθητές δημοκρατικές δεξιότητες που σχετίζονται με έναν πιο διευρυμένο τρόπο σκέψης όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Τζόλου, 2014, 106). Με αυτή την προσέγγιση, ο ρόλος της δημοκρατικής εκπαίδευσης θεωρείται τριπλός: (1) να διδάξει τη δημοκρατία και τις δημοκρατικές διαδικασίες (η συνιστώσα της γνώσης), (2) να διευκολύνει στην απόκτηση δημοκρατικών δεξιοτήτων όπως ο διάλογος, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η επίλυση συγκρούσεων (η συνιστώσα των δεξιοτήτων) και (3) να υποστηρίξει την απόκτηση από τα παιδιά θετικής ενεργητικής στάσης απέναντι στη δημοκρατία (η συνιστώσα των στάσεων/αξιών) (Biesta, 2007, 5).

1.4.2.2. Εκπαίδευση μέσω της Δημοκρατίας

Πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης έχουν υποστηρίξει ότι ο καλύτερος τρόπος για να εκπαιδεύσει κανείς τα παιδιά για τη δημοκρατία είναι μέσω της δημοκρατίας, δηλαδή μέσω των δημοκρατικών μορφών εκπαίδευσης. Στο έργο τους *Δημοκρατικά Σχολεία*, οι Apple & Beane εξηγούν ότι η δημοκρατική σχολική εκπαίδευση συνεπάγεται τόσο τη δημιουργία «δημοκρατικών δομών και διαδικασιών με τις οποίες διεξάγεται η ζωή στο σχολείο, όσο και τη δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών που θα δώσει στους νέους δημοκρατικές εμπειρίες» (Apple & Beane 1995, 9). Τα παραδείγματα που παρέχουν, αποκαλύπτουν ότι μια τέτοια δημοκρατική σχολική φοίτηση είναι δυνατή, αν και σίγουρα δεν είναι εύκολη. Απαιτεί συνεχή προσοχή στη δημοκρατική ποιότητα του σχολείου και στο μαθησιακό περιβάλλον γενικότερα. Οι Apple & Beane υπογραμμίζουν ότι «το πιο ισχυρό νόημα της δημοκρατίας βρίσκεται στις λεπτομέρειες της καθημερινής ζωής» (Apple & Beane 1995, 103). Η εκπαίδευση μέσω της δημοκρατίας μπορεί επομένως να θεωρηθεί ως μια ειδική μέθοδος εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, με την οποία υποστηρίζεται ότι ο καλύτερος τρόπος για να προετοιμαστεί κανείς για το δημοκρατικό πολίτευμα είναι μέσω της συμμετοχής στη δημοκρατική ζωή (Biesta, 2007, 5).

Ο Dewey, οπαδός της Εκπαίδευσης μέσω της Δημοκρατίας, πίστευε ότι οποιοδήποτε λάθος στη Δημοκρατία, διορθώνεται μόνο με περισσότερη Δημοκρατία. Αναφέρει σχετικά ότι δεν μπορεί κανείς για παράδειγμα να έχει δημοκρατικούς δασκάλους

μέσα σε ένα απολυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα: Όσο περισσότερο διαπιστώνεται ότι το υπάρχον σώμα εκπαιδευτικών είναι ακατάλληλο να έχει λόγο στα ουσιώδη εκπαιδευτικά θέματα και να αναλάβει πνευματικές πρωτοβουλίες και υπευθυνότητες για δημιουργική δουλειά, τόσο η ακαταλληλότητά τους να αναλάβουν το πιο δύσκολο έργο του να καθοδηγούν ψυχές αυξάνεται. Πώς μπορούν ωστόσο οι δάσκαλοι να εφαρμόσουν μεθόδους διατεταγμένες από άλλους, παρά με έναν τρόπο μηχανικό και άγαρμπο; (Dewey, 2004, 197). Υπερασπιστές της εκπαίδευσης μέσω της βιοματικής εμπειρίας, οι Bäckman & Trafford θεωρούν επίσης ότι η δημοκρατία τρέφεται από τον εαυτό της και τα αποτελέσματά της. Όσο περισσότεροι δάσκαλοι και μαθητές γίνουν αντικείμενα της εμπιστοσύνης ώστε να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις, τόσο περισσότερο θα το κάνουν με αρτιότερο τρόπο (Bäckman & Trafford, 2007, 80).

Σε ποικίλους συσχετισμούς, είτε ως *Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία* είτε ως *Εκπαίδευση μέσω της Δημοκρατίας*, η πιο βασική αρχή της δημοκρατικής πολιτικής θεωρίας για την εκπαίδευση είναι ότι μέσα από την αναπόφευκτη διαφωνία για τα εκπαιδευτικά προβλήματα προκύπτει η δημοκρατική αρετή, που δεν είναι άλλη από το να μπορεί κανείς δημόσια να επιχειρηματολογεί περί τα εκπαιδευτικά ζητήματα με τρόπο ώστε είναι πιθανό να αυξηθεί η κατανόησή του για την εκπαίδευση και για τον άλλο άνθρωπο (Gutmann, 1999, 11). Συνήθως σχετίζεται η δημοκρατία με την ελευθερία πράξης, αλλά ελευθερία πράξης χωρίς την ελεύθερη ικανότητα σκέψης από πίσω, αποτελεί χάος (Dewey, 2004, 193). Ο βασικός στόχος λοιπόν της δημοκρατικής εκπαίδευσης, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, είναι όχι να προσφέρει λύσεις σε όλα τα προβλήματα που μαστίζουν τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, αλλά να βρει τρόπους επίλυσης των προβλημάτων αυτών, που να διέπονται από ελευθερία σκέψης και να είναι συμβατοί με μια δέσμευση απέναντι στις δημοκρατικές αξίες (Gutmann, 1999, 12).

1.4.3 Τρεις θεωρήσεις για την Εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη

Τίθεται ακολούθως το ερώτημα σχετικά με **το είδος του Υποκειμένου της εκπαίδευσης** (δηλ. του μελλοντικού πολίτη) που απαιτείται για να καταστεί δυνατή η δημοκρατία. Η απάντηση που έδωσαν οι φιλόσοφοι του Διαφωτισμού ήταν ότι μια δημοκρατική κοινωνία χρειάζεται άτομα που μπορούν να παίρνουν αποφάσεις και να σκέφτονται για τον εαυτό τους. Η απάντηση πιο ειδικά του **Kant** στην ερώτηση αυτή,

επικεντρώνεται στην ικανότητα των ατόμων που απαρτίζουν το σώμα των δημοκρατικών πολιτών να κάνουν χρήση του δικού τους νου, να σκέπτονται, χωρίς να κατευθύνονται από άλλους. Ο δημοκρατικός πολίτης είναι το άτομο που μπορεί να σκεφτεί για τον εαυτό του, μπορεί να προβεί στις δικές του κρίσεις χωρίς να επηρεάζεται από άλλους. Η κεντρική ιδέα στην αντίληψη του Καντ για τον δημοκρατικό άνθρωπο είναι επομένως αυτή της **ορθολογικής αυτονομίας**. Οι ιδέες του Καντ για τον δημοκρατικό πολίτη ως άτομο που χαρακτηρίζεται από ορθολογική αυτονομία, είχαν βαθύ αντίκτυπο στη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική. Υπάρχουν, για παράδειγμα, άμεσες επιρροές από τον Καντ στο έργο των Piaget και Kohlberg, των οποίων οι θεωρίες της γνωσιακής και ηθικής ανάπτυξης αντίστοιχα, βασίζονται στην επιστημολογία και την ηθική φιλοσοφία του Καντ. Η σκέψη του Καντ έχει επίσης επηρεάσει έντονα τη δημοκρατική εκπαίδευση, τόσο άμεσα, με την ιδέα ότι το καθήκον της δημοκρατικής εκπαίδευσης έγκειται στη δημιουργία του ορθολογικού αυτόνομου προσώπου, όσο και έμμεσα με την ιδέα ότι η εκπαίδευση αφορά στην παραγωγή ορθολογικής υποκειμενικότητας. Αν και η καντιανή κατανόηση της υποκειμενικότητας έχει ασκήσει μεγάλη επιρροή, έχει επίσης επικριθεί έντονα, τόσο για τον ατομικισμό όσο και για τον ορθολογισμό της (Biesta, 2007, 5).

Αργότερα, ο **Dewey** θα δώσει μια άλλη θεώρηση γύρω από τα θέματα. Θεωρεί τα ανθρώπινα όντα ως «οργανωμένους οργανισμούς» που είναι ζωντανοί και, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με έναν κοινωνικό ιστό, διαμορφώνουν τις συνήθειες τους, συμπεριλαμβανομένων των συνηθειών της λογικής σκέψης και του προβληματισμού. Η επικοινωνία για τον Dewey δεν είναι η μεταφορά ενός μηνύματος από έναν πομπό σε έναν δέκτη αλλά μια διαδικασία μοιράσματος, με τουλάχιστον δύο διαφορετικά υποκείμενα. Η αλληλεπίδραση είναι συμμετοχή και η συμμετοχή καθίσταται κομβική στην κατανόηση της επικοινωνίας. Ο Dewey, φυσικά, δεν αρνείται ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα σκέψης και προβληματισμού και ότι από αυτή την άποψη είναι ορθολογικά όντα. Αυτό που θέλει να αμφισβητήσει είναι ολόκληρη η φιλοσοφική παράδοση στην οποία υποτίθεται ότι αυτή η ικανότητα της λογικής σκέψης είναι ένα έμφυτο κληροδότημα.. Για κείνον, η λογική δεν είναι το βασικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό του πολίτη, όπως για τον Καντ, αλλά άλλη μια συνέπεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας, δίχως τις οποίες δεν σχηματίζονται ολοκληρωμένα νοήματα στον ανθρώπινο νου. Η «πραγματικότητα του

νου», όπως γράφει, «εξαρτάται από την εκπαίδευση που ορίζουν οι κοινωνικές συνθήκες». Η ικανότητα της λογικής σκέψης - στην οποία αναφέρεται ο Dewey ως «νοημοσύνη» - μπορεί επομένως να θεωρηθεί ότι έχει κοινωνική προέλευση, πράγμα που είναι ένας τρόπος με τον οποίο μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο Dewey διατηρεί μια κοινωνική αντίληψη για την ουσία της έννοιας του δημοκρατικού πολίτη.

Προκειμένου για την εκπαίδευση, ο Dewey υποστηρίζει ότι μια κοινωνική ομάδα στην οποία υπάρχουν πολλά διαφορετικά «συμφέροντα» και στην οποία υπάρχει πλήρης και ελεύθερη αλληλεπίδραση με άλλες ομάδες, πρέπει να προτιμάται έναντι μιας κοινωνικής ομάδας που απομονώνεται από άλλες ομάδες και χαρακτηρίζεται από έναν περιορισμένο αριθμό συμφερόντων. Είναι σημαντικό να δούμε ότι ο Dewey δεν λέει απλά ότι μια πιο πλουραλιστική κοινωνία παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για τα άτομα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Ο Dewey δεν αντιλαμβάνεται τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και τα άτομα ως μια μονόδρομη διαδικασία στην οποία τα άτομα διαμορφώνονται από την κοινωνία. Για αυτόν, το θέμα δεν είναι η απλή ύπαρξη διαφορετικών συμφερόντων. Αυτό που είναι σημαντικό είναι το κατά πόσον τα συμφέροντα γίνονται αντικείμενο μοιράσματος συνειδητά ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Υποστηρίζει ότι για να υπάρξει κάποιος ως Υποκείμενο σε μια δημοκρατία, θα πρέπει να συμμετέχει στη διαμόρφωση των πλαισίων, που με τη σειρά τους διαμορφώνουν την ατομικότητα. Η ιδέα που θέλει το Υποκείμενο (δηλαδή τον πολίτη) ως συνδιαμορφωτή των συνθηκών που διαμορφώνουν την πολιτότητα του ατόμου, είναι η κεντρική ιδέα στην φιλοσοφία του Dewey για τον δημοκρατικό άνθρωπο, ο οποίος δεν είναι άλλος από ένα άτομο με **κοινωνική νοημοσύνη**, που αποκτιέται μέσω της συμμετοχής στη δημοκρατική ζωή. Η άποψη του Dewey αποτελεί παράδειγμα της ιδέας της εκπαίδευσης μέσω της δημοκρατίας. Η αντίληψή του για το δημοκρατικό πρόσωπο ξεπερνά τον ατομικισμό της καντιανής προσέγγισης. Στις απόψεις του για τη δημοκρατική παιδεία, ο Dewey παραμένει, όμως, παγιδευμένος με μια εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης, επειδή θεωρεί τη συμμετοχή στη δημοκρατία ως έργο της εκπαίδευσης και ως τον μοναδικό τρόπο με τον οποίο δημιουργείται ή παράγεται το κοινωνικά ευφρές άτομο.

Μια ριζικά διαφορετική τοποθέτηση κάνει τέλος γύρω από την ταυτότητα του δημοκρατικού Υποκειμένου στην εκπαίδευση η **Hannah Arendt**. Η σύλληψή της για το τι είναι δημοκρατικός πολίτης βασίζεται στην κατανόηση της *vita activa*, της ενεργού **ανθρώπινης ζωής**. Η φιλοσοφία της Arendt, επικεντρώνεται στην

κατανόηση των ανθρώπινων όντων ως ενεργών, των οποίων η ανθρωπιά δεν ορίζεται απλώς από την ικανότητά τους να σκέπτονται (Καντ) ή να αλληλεπιδρούν (Dewey), αλλά των οποίων η ανθρώπινη υπόσταση σχετίζεται άμεσα με αυτό που κάνουν. Η Arendt διακρίνει ανάμεσα σε τρεις «μορφές» της ενεργού ζωής: τον μόχθο, την εργασία και τη δράση. Ο μόχθος είναι η δραστηριότητα που αντιστοιχεί στις βιολογικές διεργασίες του ανθρώπινου σώματος. Προέρχεται από την αναγκαιότητα διατήρησης της ζωής. Η εργασία, από την άλλη πλευρά, έχει να κάνει με τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αλλάζουν ενεργά το περιβάλλον τους, με την παραγωγή, τη δημιουργία και επομένως με τη «χρησιμότητα».

Ενώ ο μόχθος και η εργασία ασχολούνται με την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον, η δράση ορίζεται ως η δραστηριότητα *"που πηγαίνει απευθείας μεταξύ των ανθρώπων χωρίς το ενδιάμεσο των πραγμάτων ή της ύλης"*. Η δράση έχει να κάνει με τον κοινωνικό τομέα. Αλλά τι ακριβώς σημαίνει να δρα κάποιος; Πρώτα απ' όλα σημαίνει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να ξεκινά κάτι καινούργιο, να φέρει κάτι νέο στον κόσμο. Ως ανθρώπινα όντα, φέρνουμε συνεχώς νέες αρχές στον κόσμο, μέσα από αυτό που κάνουμε και λέμε. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι η Arendt αρνείται τον ρόλο της ρουτίνας και της επανάληψης στην καθημερινότητα. Παρόλο που η δράση αφορά στην εφεύρεση και τη δημιουργία, δεν πρέπει να θεωρείται ως κάτι θεαματικό. Μπορεί να κυμαίνεται από επιστημονικές ανακαλύψεις και εφευρέσεις, μέχρι τους τρόπους με τους οποίους φροντίζουμε τους άλλους, από το να είναι κάποιος πολιτικός ηγέτης, μέχρι το να ψηφίζει – ή το να αρνείται να ψηφίσει. Επομένως, για την Arendt, πολίτης είναι το δρών πρόσωπο και η βασική ιδέα της κατανόησης της δράσης της Arendt είναι πολύ απλή: το άτομο δεν μπορεί να δρα μεμονωμένα. Αν μιλάω, αλλά κανείς δεν ακούει, σημαίνει ουσιαστικά ότι δεν μίλησα. Εάν γράψω σε ένα χαρτί και κανείς δεν το διαβάζει, είναι σαν τίποτα να μην έχει γραφτεί. Η ομιλία και η γραφή μου υφίστανται μόνο αν γίνουν αντιληπτές από τους άλλους. Για να δράσουμε, για να είμαστε, ως εκ τούτου, *κάποιος*, για να είμαστε *Υποκείμενο*, χρειαζόμαστε άλλους που να ανταποκρίνονται στις δράσεις μας. Αυτό σημαίνει, ακολούθως, ότι η δράση δεν είναι ποτέ δυνατή χωρίς πολυφωνία και πλουραλισμό. Μόλις διαγράψουμε την πολυφωνία της ομάδας, στερούμε τους άλλους από τις ενέργειές τους και ως εκ τούτου στερούμαστε από τη δυνατότητά μας να δράσουμε: να υπάρξουμε ως Υποκείμενα. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η Arendt

καταλήγει στο συμπέρασμα ότι *"η πολυφωνία είναι η κατάσταση της ανθρώπινης δράσης"*.

Ενώ μπορούμε να αναφερθούμε στη θέση της Arendt ως **κοινωνική αντίληψη της έννοιας του πολίτη**, στην ουσία της δεν αποτελεί παρά μια **πολιτική αντίληψη**. Η Arendt συνδέει ουσιαστικά το ανθρώπινο Υποκείμενο με τη ζωή της πόλης, με τη δημόσια σφαίρα όπου (πρέπει να) ζει, μαζί με ετερόκλητους *«άλλους»* (Biesta, 2007, 11). Εδώ φαίνεται καθαρά η σχέση ανάμεσα στην πολιτική αντίληψη της Arendt για το Υποκείμενο και την ιδέα της δημοκρατίας, διότι η δημοκρατία μπορεί να κατανοηθεί με ακρίβεια ως η κατάσταση στην οποία όλοι έχουν την ευκαιρία να αποτελέσουν Υποκείμενα.

Καταληκτικά, ο Kant παρέχει ένα σκεπτικό για μια μορφή δημοκρατικής εκπαίδευσης που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων του ατόμου - κάτι που χαρακτηρίζει αυτό που αναφέρεται ως *«εκπαίδευση για τη δημοκρατία»*. Ο Dewey από την άλλη, αναγνωρίζει ότι η νοημοσύνη που χρειαζόμαστε για να συμμετάσχουμε στην κοινωνική ζωή δεν είναι φυσική ιδιότητα, αλλά είναι το αποτέλεσμα της ίδιας μας συμμετοχής στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Αποκτά κανείς κοινωνική νοημοσύνη μέσω της συμμετοχής σε δημοκρατικές μορφές συνεργασίας. Αυτό θέτει την εκπαίδευση σε μια διαφορετική σχέση με τη δημοκρατία. Η αντίληψη του Dewey για τον δημοκρατικό άνθρωπο παρέχει μια λογική για μια μορφή δημοκρατικής εκπαίδευσης που επικεντρώνεται στη συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή - μια προσέγγιση που ονομάζεται *«εκπαίδευση μέσω της δημοκρατίας»*. Για την Arendt τέλος, η έννοια του Υποκειμένου της δημοκρατίας, ορίζεται αποκλειστικά ως δράση. Ο δημοκρατικός πολίτης υπάρχει σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου οι πρωτοβουλίες του επηρεάζουν άλλους, με τέτοιο τρόπο ώστε να μην παρεμποδίζονται οι ευκαιρίες για άλλους να φέρουν τις πρωτοβουλίες τους στον κόσμο. Αυτή η γραμμή σκέψης παρέχει μια λογική για μια προσέγγιση της δημοκρατικής εκπαίδευσης, η οποία διαφέρει αισθητά από τις απόψεις που απορρέουν από την αντίληψη του Kant ή του Dewey για τον δημοκρατικό άνθρωπο.

Κατά την Arendt, η εκπαίδευση δεν πρέπει να θεωρείται ως χώρος προετοιμασίας, αλλά ως χώρος όπου τα άτομα μπορούν να ενεργούν, και ως εκ τούτου μπορεί να λειτουργούν ως Υποκείμενα. Επομένως, το εκπαιδευτικό ερώτημα δεν είναι πλέον το

πώς να δημιουργήσουμε ή να «παράγουμε» δημοκρατικά άτομα. Το βασικό εκπαιδευτικό ερώτημα είναι πώς μπορούν τα άτομα να αποτελέσουν Υποκείμενα. Επομένως, πρέπει να ρωτήσουμε αν τα σχολεία μπορούν να είναι μέρη όπου τα παιδιά να είναι δυνατό να δράσουν σε έναν κόσμο πλουραλισμού. Η επιδίωξη αυτή απαιτεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να μην επικεντρώνεται αποκλειστικά στην αναπαραγωγή του αντικειμένου του προγράμματος σπουδών, αλλά ενός ΑΠ. που να επιτρέπει στους μαθητές να ανταποκρίνονται με δικούς τους, μοναδικούς τρόπους στις ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται από την καθημερινότητα. Απαιτεί επιπλέον εκπαιδευτικούς που να δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για τις πρωτοβουλίες των μαθητών τους. Απαιτεί ακόμη ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να μην έχει εμμονή με τα αποτελέσματα και τους πίνακες αξιολογήσεων, αλλά να επιτρέπει στους δασκάλους να ξοδεύουν χρόνο για να βρουν τη λεπτή ισορροπία μεταξύ παιδιού και προγράμματος σπουδών, έτσι ώστε να υπάρχουν πράγματι πιθανότητες για τα παιδιά να δημιουργήσουν κάτι νέο.

Η αρεντιανή αντίληψη περί του δημοκρατικού προσώπου απαιτεί λοιπόν μια προσέγγιση της δημοκρατικής εκπαίδευσης που δεν είναι επικεντρωμένη στο παιδί αλλά στην πράξη. Κομμάτια πολύ σημαντικά αυτής της εκπαίδευσης είναι το να ακούει το παιδί και να περιμένει, δημιουργώντας χώρο για να δράσουν και οι άλλοι (Biesta, 2007, 15). Αυτό σημαίνει ότι ένα δημοκρατικό σχολείο, δεν είναι ένα σχολείο με επίκεντρο την αυτοέκφραση του παιδιού χωρίς όρια, αλλά ένα σχολείο στο οποίο είναι δυνατή η δράση όλων .

1.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Στην παρούσα εργασία, αντικείμενο μελέτης αποτελούν οι αντιλήψεις διευθυντών /ντριών και υποδιευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γύρω από τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τη Δημοκρατία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Έχοντας αποπειραθεί να παρουσιάσουμε εν εκτάσει τόσο την έννοια της Δημοκρατίας, όσο και τη σχέση της με την Εκπαίδευση, ακολούθως και πριν περάσουμε στην εξέταση επιμέρους σχετικών ζητημάτων, κρίνεται απαραίτητο να παρουσιαστούν ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή, με σκοπό να γίνει σαφής η σημασία της θέσης του, τόσο συνολικά στην

εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και συγκεκριμένα όσον αφορά στην προώθηση της δημοκρατικής εκπαίδευσης στην σχολική πράξη.

1.5.1 Διοίκηση και Ηγεσία: ορισμοί και διάκριση εννοιών

Πριν γίνει αναφορά στο έργο του σχολικού διευθυντή, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν με σαφήνεια κάποιοι βασικοί όροι που αφορούν στην διοίκηση οποιουδήποτε οργανισμού. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την έννοια και το περιεχόμενο της διοίκησης. Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα *διοικώ* που σημαίνει μεριμνώ για την περάτωση ενός έργου. Ο Κανελλόπουλος θεωρεί ότι *«η διοίκηση ή management είναι ο συντονισμός και η εναρμόνιση όλων των παραγωγικών πόρων (ανθρώπινων, υλικών, τεχνικών) για να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα»* (Κυριατζάκου, 2009, 15). Πιο γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η **διοίκηση** αποτελεί την προσπάθεια εναρμόνισης πολλών επιμέρους προσπαθειών με σκοπό την πραγματοποίηση ενός κοινού στόχου (Δερτούζου, 2015, 234). Η Διοίκηση είναι αυτή που δραστηριοποιεί, κατευθύνει και ελέγχει το πρόγραμμα δράσης ενός οργανισμού, καθώς και τις διαδικασίες λειτουργίας του (Ροδιά, 2017, 12). Είναι μια διαδικασία που διακρίνεται σε πέντε επιμέρους διοικητικές λειτουργίες: • Τον προγραμματισμό • Τη λήψη αποφάσεων • Την οργάνωση • Τη διεύθυνση • Τον έλεγχο (Δερτούζου, 2015, 235 και Ροδιά, 2017, 13).

Τα βασικά στοιχεία της Διοίκησης μπορούν να εφαρμοστούν και στην εκπαίδευση, αφού η τελευταία παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με άλλους χώρους (Ροδιά, 2017, 14). Ο Bush θεωρεί τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως *τη «διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο»* (Τσιώλη, 2011, 23).

Η έννοια **ηγεσία** κατέχει κεντρική θέση τόσο στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Πολλοί μελετητές προσπάθησαν να ορίσουν την έννοια, έτσι ώστε το φαινόμενο *ηγεσία* να γίνει πιο κατανοητό, αλλά υπάρχει απουσία ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της. Η έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των μελετητών και των ερευνητών της πιθανόν οφείλεται, αφενός στο γεγονός ότι, ως πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο, αντιστέκεται σθεναρά σ' έναν ενιαίο και σαφή ορισμό και ξεφεύγει έντεχνα από κάθε προσπάθεια

(περι)ορισμού, και αφετέρου, στην οπτική υπό την οποία την προσεγγίζει κάθε επιστήμονας.

Η λέξη ηγεσία προέρχεται από το αρχαίο ρήμα *ηγέομαι-ηγούμαι*, το οποίο σημαίνει προπορεύομαι, οδηγώ, διευθύνω ένα σύνολο ανθρώπων προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η ηγεσία εκλαμβάνεται ως η επιρροή ή η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη ομαδικών στόχων (Κυριατζάκου, 2009, 30). Η ηγεσία ορίζεται κατά τον Μπουραντά, ως η συνισταμένη των ειδικών εκείνων ικανοτήτων ενός διοικητικού στελέχους, χάρη στις οποίες αυτό μπορεί να εμπνέει, να επηρεάζει και να καθοδηγεί τα στελέχη ενός οργανισμού για την επιτυχή λειτουργία και την επίτευξη των στόχων του (Ροδιά, 2017, 20). Σύμφωνα με τους Hersey & Blanchard «*ηγεσία είναι μία διαδικασία που αποσκοπεί στο να επηρεάσει ένα άτομο ή μια ομάδα, με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε ορισμένες συνθήκες*» (Τσιώλη, 2011, 30). Η ηγεσία έχει μια πιο ευρεία έννοια από τη διοίκηση αφού ασχολείται με το όραμα, το αποτέλεσμα των ενεργειών, τους ανθρώπους, ενώ η διοίκηση ασχολείται κυρίως με την πιστή εφαρμογή των αποφάσεων, με θέματα λειτουργίας του οργανισμού, με την οργάνωση του συστήματος (Κυριατζάκου, 2009, 49). Κατά πόσο ένα σύστημα ηγεσίας είναι αυταρχικό ή δημοκρατικό εξαρτάται από τρεις βασικούς άξονες: α) την προσωπικότητα του ηγέτη, β) την ποιότητα ή την ωριμότητα της ομάδας, και γ) την κατάσταση, δηλαδή το περιβάλλον στο οποίο δρα η ομάδα, όπως ο τύπος της οργάνωσης (συγκέντρωση ή αποκέντρωση της εξουσίας), η έλλειψη χρόνου κ.ά. (Κυριατζάκου, 2009, 48).

Ο *διευθυντής*, με την έννοια του υπεύθυνου για τη *διοίκηση* ενός οργανισμού, χρειάζεται να είναι ένα πολύ μορφωμένο και έμπειρο άτομο. Είναι σύνηθες να εργάζεται σκληρά, ώστε να είναι πλήρως ενημερωμένος γύρω από θέματα που αφορούν στο αντικείμενό του. Σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους. Είναι συχνά άτομο πολυάσχολο, χωρίς αρκετό ελεύθερο χρόνο για να μιλήσει με τους υφισταμένους του και πολλές φορές αυτή η απομάκρυνσή του από τη βάση μπορεί να τον οδηγήσει σε αποξένωση από την πραγματικότητα. Έργο του συνήθως θεωρείται το να δίνει σαφείς οδηγίες στους εργαζόμενους, χωρίς να δέχεται πολλές αποκλίσεις. Αντιθέτως, ο *ηγέτης* είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει την διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης. Παραβιάζει την ιεραρχία και επικοινωνεί άμεσα με τη βάση, όπου χρειάζεται, ενώ ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας.

Επίσης, η υιοθέτηση ιδεαλιστικών στόχων τον καθιστά αρεστό στους υφισταμένους του, με αποτέλεσμα την ταύτιση των υπόλοιπων μελών του οργανισμού με τον ηγέτη. Το πρόσωπο-ηγέτης έχει με αυτόν τον τρόπο την ικανότητα να επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά μιας ομάδας ανθρώπων, έτσι ώστε αυτοί πρόθυμα, με όλες τις δυνάμεις τους, να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από τη δυναμική της ομάδας (Ροδιά, 2017, 21). Τον χαρακτηρίζει η απλότητα, αναγνωρίζει τα λάθη του και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά και σέβεται το προσωπικό του και βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη. Ο ηγέτης συνηθίζει να κοινοποιεί τα προβλήματα που υπάρχουν στα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού του, ώστε να αναζητήσουν λύσεις από κοινού, αφού αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του, αλλά ότι έχει την ανάγκη όλων (Τσιώλη, 2011, 33). Η εξουσία του ηγέτη αντλείται από την εμπειρία που κατέχει και από τον σεβασμό των μελών του οργανισμού.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό από τα παραπάνω, ιδανικό για την διοίκηση ενός οργανισμού θα ήταν το πρόσωπο που διοικεί, να διακρίνεται από ηγετικές ποιότητες στον χαρακτήρα. Να είναι δηλαδή μαζί διευθυντής και ηγέτης. Ο διευθυντής-ηγέτης αναμένεται να παίρνει αποφάσεις με ευκολία, να μοιράζεται τις απαραίτητες πληροφορίες με την ομάδα του, να δημιουργεί δίκτυα επικοινωνίας και σχέσεων και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του, όντας υπόλογος στην κοινότητα. Επιπλέον, αναμένεται να μοιράζει αρμοδιότητες στους συνεργάτες του καθώς, σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή ιεραρχική αντίληψη περί ηγεσίας, η *μοιρασμένη ηγεσία* εξαρτάται από τη συνεργασία, η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην αναγνώριση της πείρας και των γνώσεων των υπολοίπων. Βασικές επικοινωνιακές ικανότητες ενός τέτοιου προσώπου είναι η ακρόαση, η συνέπεια λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς, η ανοιχτότητα, η ενσυναίσθηση και άλλες ικανότητες που αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι Hudson και Glomb προσθέτουν ως αποτελεσματικές επικοινωνιακές ικανότητες την επίλυση προβλημάτων, τον συνεργατικό σχεδιασμό, τη διαλλακτικότητα-διαπραγμάτευση και τη διαχείριση συγκρούσεων (Κυριατζάκου, 2009, 45).

1.5.2 Το έργο και η σημασία του σχολικού διευθυντή

Η σχολική μονάδα αντιμετωπίζεται ως τυπικός οργανισμός επιφορτισμένος με το καθήκον της πραγμάτωσης προκαθορισμένων σκοπών μέσω συγκεκριμένων

οργανωτικών διαδικασιών, που προσδιορίζουν, συντονίζουν και αξιολογούν τη στοχευμένη συνεργατική εργασία των συντελεστών του, ενώ παράλληλα καθορίζουν και κατανέμουν ευθύνη και εξουσία στα συνδεδεμένα με σχέσεις ιεραρχίας μεταξύ τους μέλη του (Ανδρής, 2015, 3). Βέβαια, το σχολείο παρουσιάζει ιδιομορφίες σε σχέση με άλλους οργανισμούς, που οφείλονται στον διφυή χαρακτήρα του, ως διοικητικού και συνάμα κοινωνικού θεσμού.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης θα μπορούσε να οριστεί ως ένα σύστημα δράσης, το οποίο συνίσταται στην ορθολογική αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, με σκοπό την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών (Δερτούζου, 2015, 235). Το σχολείο αποτελούσε ανέκαθεν, και ακόμη αποτελεί, αναπόσπαστο κομμάτι της κεντρικής, κρατικής διοίκησης. Τα χαρακτηριστικά του δείχνουν με σαφήνεια ότι είναι οργανωμένο γραφειοκρατικά, εφόσον διαθέτει ιεραρχική διάρθρωση με συγκεντρωτικό συνήθως σύστημα εξουσίας (Δερτούζου, 2015, 237).

Το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης εκφράζεται με τη δραστηριότητα των ηγετικών της στελεχών και αποβλέπει:

- Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, που εκφράζουν τη συνισταμένη των ατομικών στόχων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών.
- Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος.
- Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου, που ρυθμίζουν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού Συστήματος.
- Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού (Τσιώλη, 2011, 24).

Η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του διευθυντή, του οποίου η εργασία απαιτεί, εκτός των άλλων

αφοσίωση, όραμα, πνευματική εγρήγορση (Ροδιά, 2017, 23). Την ευθύνη βέβαια για το σχολείο δεν την έχει μόνος του ο διευθυντής, αλλά και ένα σύνολο άλλων εμπλεκομένων στην εκπαίδευση παραγόντων.

Ο διορισμένος διευθυντής της σχολικής μονάδας, με βάση τα παραπάνω, οφείλει λοιπόν μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες να προγραμματίσει και να υλοποιήσει το εκπαιδευτικό έργο και γενικότερα το σύνολο της σχολικής ζωής: δηλαδή να καθορίσει τους στόχους, να συνεργαστεί και να συντονίσει τους υφισταμένους του συναδέλφους και να εμπλακεί σε συνεδριάσεις με την τοπική κοινωνία και το σύλλογο γονέων, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Ροδιά, 2017, 15). Στο σύνθετο έργο του χρειάζεται να διευθύνει, να καθοδηγεί και να «ασκεί έλεγχο» σε όλους τους ανθρώπινους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ροδιά, 2017, 14).

Για τους σκοπούς αυτούς, ο αποτελεσματικός διευθυντής χρειάζεται να διαθέτει τεχνικές, νοητικές και ανθρώπινες δεξιότητες (πχ. επικοινωνίας) (Τσιώλη, 2011, 25). Είναι προφανές ότι ο Διευθυντής-«ηγέτης» έχει σημαντική συνεισφορά στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική υλοποίηση των σκοπών της σχολικής μονάδας. Κι αυτό, γιατί (δυνητικά) εμπνέει και συντονίζει -μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων- εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές: το έμπυχο και πλέον δυναμικό στοιχείο στον σχολικό χώρο, που διαθέτει βούληση, ανάγκες, συνήθειες και κίνητρα. Λαμβάνοντάς τα όλα αυτά υπόψη, ο διευθυντής καλείται κατευθύνοντας το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας σε συνεκτικές κι ενσυνείδητες δραστηριότητες, να το οδηγεί στην αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών (Ανδρής, 2015, 4).

Πιο ειδικά, σε σχέση με την διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ο σχολικός διευθυντής καλείται να συνειδητοποιεί τις ανάγκες των συναδέλφων του, τη γνώμη και τη στάση τους για το έργο που επιτελείται στο σχολείο, να τους παροτρύνει και να τους συμπαραστέκεται όταν αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες και να μην αγνοεί οποιοδήποτε παράπονο που θα μπορούσε να καταλήξει με τον καιρό σε δυσαρέσκεια. Είναι ακόμη απαραίτητο να γνωρίζει την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου του, προκειμένου να τους αναθέτει εξωδιδακτικό έργο και να είναι αντικειμενικός στη συμπεριφορά απέναντι σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον ο διευθυντής οφείλει να

λαμβάνει υπόψη του ότι οι άνθρωποι με την εργασία τους επιδιώκουν, εκτός των άλλων, και την ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών τους αναγκών. Η ανάγκη της αναγνώρισης της προσφοράς προς το κοινωνικό σύνολο, αποτελεί βασική ψυχολογική ανάγκη κάθε εκπαιδευτικού: έτσι ο διευθυντής πρέπει να καταβάλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια για να επικρατεί στο σχολείο του το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα (Τσιώλη, 2011, 49). Η σημασία του ήθους του σχολικού διευθυντή για τον μέσο εκπαιδευτικό, τεκμηριώνεται και ερευνητικά. Συγκεκριμένα, έρευνα των Dworkin, Saha & Hill, που διεξήχθη το 2000 στην περιοχή του Χιούστον, έδειξε ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα σε αυτό που ονομάζεται teacher burnout και στην προσωπικότητα του διευθυντή. Αναλυτικότερα, οι δημοκρατικές πρακτικές διοίκησης αποδείχτηκε ότι είχαν εξαιρετικά θετική επίδραση στην μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών, ενώ δεν φάνηκε να είναι αντίστοιχα μεγάλη η επίδραση των υποστηρικτικών συναδέλφων στην εξάλειψη του διδακτικού άγχους (Dworkin, Saha & Hill, 2003, 117).

Μαζί με τους εκπαιδευτικούς, ο διευθυντής χρειάζεται να σχετίζεται ουσιαστικά και με τους μαθητές/τριες του σχολείου του. Βασικό για τον διευθυντή είναι να εκδηλώνει έμπρακτα και ουσιαστικά την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές/τριες του και να καταβάλλει κάθε προσπάθεια, ώστε η παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στο σχολείο του να είναι υψηλή. Χρειάζεται να σέβεται την προσωπικότητά τους, να τους ενθαρρύνει σε κάθε δυσκολία και να αναγνωρίζει τις ατομικές ικανότητες, ιδιαιτερότητες και αδυναμίες τους. Επίσης, είναι σημαντικό να βοηθάει στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους, συντελώντας στην ανάπτυξη καλών ανθρώπινων σχέσεων με τους συμμαθητές τους.

Τέλος, η επικοινωνία του σχολικού διευθυντή με τους γονείς των μαθητών/τριών είναι επίσης ένας τομέας, στον οποίο ο χαρισματικός διευθυντής πρέπει να δίνει μεγάλη σημασία. Η καλή συνεργασία των δύο αυτών κοινωνικών φορέων αποτελεί βασικό στοιχείο για την ολοκλήρωση των στόχων της σχολικής κοινότητας. Μέλημα του διευθυντή θα πρέπει να αποτελεί η τακτική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών και η ενημέρωσή τους για τη γενική λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής οφείλει ακόμη να συνεργάζεται στενά με τους γονείς γύρω από θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς, να συνδιοργανώνει μαζί τους επιστημονικές, παιδαγωγικές και εορταστικές εκδηλώσεις και να αξιοποιεί στο σχολείο δημιουργικά γονείς με γενικές και ειδικές γνώσεις (Τσιώλη, 2011, 50).

Πέραν των δεξιοτήτων επικοινωνίας που αναλύθηκαν εν εκτάσει, ο διευθυντής που διαθέτει τα χαρακτηριστικά του “καλού ηγέτη” σκέφτεται συστημικά, είναι εκσυγχρονιστής και οπαδός των αλλαγών, αναλαμβάνει ρίσκα, είναι δάσκαλος-μέντορας-μαθητής και προπαντός διαθέτει όραμα. Οι Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford (2000) και ο McBeath (1998) βρίσκουν ότι οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες διαθέτουν έξι χαρακτηριστικά : α) έχουν ξεκάθαρο όραμα για το τι θέλουν να επιτύχουν, β) είναι κοντά στους συναδέλφους τους και στις καταστάσεις, γ) δίνουν χώρο αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς και τους προσφέρουν προστασία και στήριξη, όπου χρειαστούν, δ) κοιτάζουν μπροστά και προετοιμάζουν τους συναδέλφους τους ώστε οι επικείμενες αλλαγές να μην τους αποδυναμώσουν, ε) είναι ρεαλιστές και ικανοί να διαπραγματευτούν και στ) μεταδίδουν ξεκάθαρες αξίες που αντιπροσωπεύουν τους ηθικούς σκοπούς του σχολείου (Ροδιά, 2017, 23).

Ο σχολικός διευθυντής, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θα πρέπει ακόμη να:

- Εμπνέει τη δέσμευση προς την αποστολή του σχολείου,
- Είναι συνεπής αγγελιοφόρος υπό την έννοια του να πληροφορεί τους πάντες σχετικά με νέες ιδέες και αποφάσεις,
- Νοιάζεται με πάθος για το σχολείο του,
- Γνωρίζει εις βάθος την σχολική καθημερινότητα. Σε έρευνά τους οι Andrew & Soder(1987) ανακάλυψαν ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού διευθυντή είναι το «να είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο» (Τσιώλη, 2011, 45).
- Ταυτόχρονα, να μπορεί να αποστασιοποιείται, κρατώντας κριτική στάση απέναντι στην σχολική καθημερινότητα (Τσιώλη, 2011, 32).

Ο Greenfield ύστερα από μια έρευνα περίπτωσης σε οχτώ διευθυντές διαπίστωσε, ότι αποτελεσματικοί υπήρξαν αυτοί με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: 1. έθεταν σαφείς και πραγματοποιήσιμους στόχους, 2. είχαν υψηλές προσδοκίες, 3. αισθάνονταν σίγουροι για τον εαυτό τους και το έργο τους, 4. είχαν αναπτυγμένο το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του σχολείου, 5. είχαν συνεργατική-συμμετοχική νοοτροπία, 6. έδειχναν κατανόηση στα διδακτικά προβλήματα των εκπαιδευτικών, 7. ζητούσαν από αυτούς τη συμμετοχή τους στην αντιμετώπιση δυσχερειών και τέλος 8. διαπνέονταν από ένα χαρακτήρα εγρήγορης, αλλαγής και βελτίωσης.

Επίσης, έρευνα της Fernandez, τα δεδομένα της οποίας αντλήθηκαν μέσω συνεντεύξεων με διευθυντές σε σχολεία του Καναδά, κατέδειξε ότι αποτελεσματικοί ήταν αυτοί που είχαν υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και όραμα για το σχολείο. Βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς, όταν παρουσιάζονταν εκπαιδευτικά προβλήματα και συνάμα ενίσχυαν και ενθάρρυναν τους αρχάριους, προκειμένου να αποδώσουν ικανοποιητικά στο έργο τους και να αποκτήσουν εμπειρία. Επιπλέον, έδιναν συχνά στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Τσιώλη, 2011, 45) .

Μιλώντας για το δημοκρατικό ήθος των σχολικών διευθυντών, σημαντικό θεωρείται να παρατεθούν εδώ και τα *χαρακτηριστικά της δημοκρατικής ηγεσίας*, σύμφωνα με τους Bäckman & Trafford:

- Αποκέντρωση της εξουσίας,
- Όχι κανόνες ή οδηγίες αλλά στόχοι,
- Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών μέσα από επίσημα συμβούλια ή ομάδες ενδιαφερόντων,
- Εμπιστοσύνη και ανοιχτότητα ως κυρίαρχες στάσεις,
- Ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής,
- Εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαμεσολάβηση και την συμβουλευτική (Bäckman & Trafford, 2007, 82-84).

Από τη γενικότερη περιγραφή του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας αλλά και από σχετική έρευνα της Κυριατζάκου, φαίνεται ότι η διεύθυνση του σχολείου είναι μια σύνθετη λειτουργία, όχι μόνο σε επίπεδο δεοντολογικό, αλλά και σε επίπεδο καθημερινής πράξης. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία συνιστάται σε ένα εσώτερο πυρήνα επιταγών και σε ένα πλαίσιο εξωτερικών περιορισμών. Μέσα στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν βέβαια και δυνατότητες ατομικών πρωτοβουλιών. Αν θα αξιοποιηθούν αυτές οι δυνατότητες εξαρτάται από την ικανότητα του κάθε διευθυντή να διευρύνει το πεδίο δράσης του, χωρίς να μένει σε στερεότυπες καταστάσεις και συμπεριφορές, σχετικά με το ρόλο του ως διοικητικού στελέχους της εκπαίδευσης (Κυριατζάκου, 2009, 88).

Αποτελεί αναντίρρητο γεγονός πως οι περιορισμοί στο έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι πάρα πολλοί: το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης που επιβάλλεται

ουσιαστικά από την πολιτική ηγεσία, δε βοηθά στην αποτελεσματική διοίκηση (Κυριατζάκου, 2009, 88). Η άκαμπτη ιεραρχική γραφειοκρατία του συστήματος περιορίζει τη δυνατότητα των διευθυντών για ανάληψη πρωτοβουλιών και άσκηση επιρροής, καθώς δεν έχουν πλήρως αποσαφηνισμένες αρμοδιότητες, δεν είναι επαρκώς παρακινημένοι, δε διαθέτουν πάντοτε την ανάλογη κατάρτιση και τα μέσα, η εξουσία τους δε συμβαδίζει με την ευθύνη τους, και έτσι παραμένουν απλά όργανα «παρακολούθησης προαποφασισμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων». Σε αυτό το πλαίσιο η διευθυντική λειτουργία μπορεί εύκολα να περιοριστεί στην εκτέλεση διοικητικής εργασίας, επικεντρωμένης κυρίως σε γραφειοκρατικές ενέργειες, όπως στην τήρηση και στην ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, στη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, στην προμήθεια αναλώσιμου υλικού, στην αρχειοθέτηση εγγράφων, αλλά και στην κατανομή τάξεων και εξωδιδασκτικού έργου, στη φροντίδα για την υγιεινή των χώρων του σχολείου και στη μέριμνα για την καλή χρήση, τη συντήρηση και ασφαλή αποθήκευση του σχολικού εξοπλισμού. Για να αποφευχθεί αυτή η στρεβλή κατάσταση περιορισμού του έργου τους σε απλή διεκπεραίωση τεχνικών ζητημάτων, απαιτείται η πλήρης θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και η σαφής αντίληψη του ουσιαστικού ρόλου τους ως παραγόντων πρωτοβουλίας, ανάπτυξης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Τσιώλη, 2011, 43).

Από όλα τα παραπάνω, καθίσταται απόλυτα σαφές ότι ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής αλλά και των στόχων του σχολείου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα, την κατάρτιση, τις θέσεις και τις ικανότητες του διευθυντή. Συνεπώς, είναι καίριας σημασίας η επιλογή κατάλληλων διευθυντικών στελεχών στις σχολικές μονάδες, αφού αυτοί είναι εκείνοι που καλούνται να παίξουν το βασικότερο ρόλο στη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα (Ροδιά, 2017, 21). Συνολικά, η σύγχρονη σχολική μονάδα χρειάζεται έναν διευθυντή στοχαζόμενο, με όραμα, γνώσεις και διάθεση αυτοκριτικής.

2. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ (ΠΣ) ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Κάθε δημοκρατικό κράτος επιχειρεί μέσω του εκπαιδευτικού του συστήματος να εξασφαλίσει το ήθος εκείνο των μελλοντικών πολιτών που θα εγγυάται την σταθερότητα των δημοκρατικών θεσμών. Οι πιο ριζοσπαστικοί από τους ερευνητές βέβαια υποστηρίζουν ότι κάθε κράτος δεν πρέπει να χρεώνεται ούτε την ευθύνη να διατηρήσει τη δική του σταθερότητα, ούτε την προώθηση στάσεων και δεξιοτήτων που θα κάνουν τους θεσμούς του υγιείς. Η υποχρέωση του κράτους θα πρέπει κατ' αυτούς να είναι η παροχή στους μελλοντικούς πολίτες ουσιαστικών τρόπων να επιλέγουν το «καλό» και να ζουν «καλά» (Brighouse, 1998, 731).

Παρά τις τοποθετήσεις αυτού του είδους, σε διεθνές επίπεδο, τα δημοκρατικά κράτη μοιάζει να μην έχουν ξεφύγει από την ανάγκη να δημιουργήσουν μηχανισμούς σταθερότητας και αναπαραγωγής των θεσμών και του τρόπου λειτουργίας τους. Ο κεντρικός, επίσημος διάυλος μέσα από τον οποίο μέχρι στιγμής το ελληνικό Κράτος υλοποιεί την πολιτική διαπαιδαγώγηση των δημοκρατικών πολιτών, είναι η πρόβλεψη εντός του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος, ωρών διδασκαλίας που αφορούν άμεσα και ρητά στην πολιτική εκπαίδευση των μαθητών/τριών. Πρόκειται για τη διδασκαλία του μαθήματος της λεγόμενης Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής, γνωστής και ως Αγωγής του Πολίτη. Είναι ένα ολιγόωρο (συνήα μονόωρο) μάθημα, το οποίο διατίθεται στους μαθητές/τριες από τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου(Ε' και Στ') έως και το Λύκειο. Οι σκοποί και τα περιεχόμενα του εν λόγω μαθήματος έχουν συζητηθεί αρκετά και συζητώνται ακόμα, κάνοντάς το να έχει υποστεί ποικίλες μεταβολές μέσα στα χρόνια.

2.1 Τι είναι η πολιτική εκπαίδευση

Η πολιτική εκπαίδευση στις εκάστοτε κοινωνίες δεν αποτελεί τίποτε άλλο από την συντονισμένη προσπάθεια του κράτους να επιτύχει, μέσα από το εκπαιδευτικό του σύστημα, το ήθος εκείνο των μελλοντικών πολιτών που θα εξασφαλίσει την διατήρησή του. Η πολιτική εκπαίδευση μπορεί-και πρέπει- να είναι περισσότερο από την απόκτηση γνώσης γύρω από τα γεγονότα, από το να μάθει κανείς για δικαιώματα και υποχρεώσεις με σκοπό να γίνει ένας ενημερωμένος ψηφοφόρος. Είναι το να γνωρίζει κανείς πώς να ζει και να εργάζεται σε ένα σύστημα, ώστε να το διατηρεί για τον εαυτό του και τους άλλους (Youniss,2011,102).

Στόχος λοιπόν των πολιτικών σπουδών σε όλες τα βαθμίδες εκπαίδευσης μιας δημοκρατούμενης πολιτείας είναι η δημιουργία δημοκρατικών πολιτών. Τι σημαίνει όμως ακριβώς αυτό; Ποιος πολίτης μπορεί να θεωρηθεί ως **δημοκρατικός πολίτης**; Ο δημοκρατικός πολίτης αναμένεται να είναι καλά ενημερωμένος για τις πολιτικές υποθέσεις, να γνωρίζει ποια είναι τα πολιτικά ζητήματα, ποια είναι η ιστορία τους, ποια είναι τα σχετικά γεγονότα, ποιες εναλλακτικές λύσεις προτείνονται, τι αντιπροσωπεύει το κάθε κόμμα, ποιες είναι οι πιθανές συνέπειες (Mc Allister,2001,1). Όλα αυτά σημαίνουν ουσιαστικά τον ενημερωμένο άνθρωπο που θα κληθεί να λάβει αποφάσεις όχι τυχαία αλλά βάσει λογικών συλλογισμών. Υπάρχουν παρατηρητές, για τους οποίους ο καλός πολίτης ψηφίζει, υπακούει στους νόμους και συνεισφέρει στο κοινό καλό. Για άλλους ωστόσο που αποτελούν και την πλειονότητα, η δημοκρατική πολιότητα συνεπάγεται ενεργό εμπλοκή στη δημοκρατία, με ταυτόχρονο αίτημα για δικαιοσύνη (Youniss, 2011,99).

Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω από τους πολίτες ενός κράτους, οι πολιτικές σπουδές κινούνται με βάση ένα τρίπτυχο: την παροχή πολιτικών γνώσεων, την καλλιέργεια πολιτικών δεξιοτήτων και την παγίωση πολιτικών στάσεων στους μελλοντικούς πολίτες.

Ως **πολιτική γνώση** ορίζεται το περιεχόμενο όσων οφείλουν να γνωρίζουν οι πολίτες σε μια δημοκρατία, με στόχο να είναι σε θέση να κατανοούν την πολιτική κουλτούρα και τη δομή της τοπικής τους κοινωνίας, τα ιστορικά, οικονομικά και φιλοσοφικά θεμέλια του πολιτικού συστήματος του οποίου αποτελούν μέλη αλλά και να προβαίνουν σε ενημερωμένες κρίσεις για όσα αφορούν στην πολιτεία που ζουν. Για τους λόγους αυτούς λοιπόν, χρειάζεται οι πολίτες να έρθουν σε επαφή με την έννοια του κοινού οφέλους και τη σχέση του με το ατομικό όφελος, με την έννοια των αξιών, της εξουσίας, του μοιράσματος των εξουσιών και των περιορισμών στους οποίους υπόκειται κάθε εξουσία. Σημαντικό ακόμη είναι να γνωρίσουν στοιχεία για το πώς λειτουργεί το κράτος και η κυβέρνηση και να κατανοήσουν την ύπαρξη και τη λειτουργία εθνικών και διεθνών οργανισμών (Branson & Quigley, 1998,6). Η πολιτική γνώση είναι απαραίτητη για την προάσπιση ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων, για την ενδυνάμωση της ιδεολογικής σταθερότητας, για την αξιολόγηση της λειτουργίας των θεσμών, για την αποσόβηση της ξενοφοβίας και εν τέλει για την μείωση της απογοήτευσης που οδηγεί στην αποχή από τις πολιτικές διαδικασίες (Galston, 2001,224).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι διάφορες κοινωνικές υπο-ομάδες φαίνεται να έχουν διαφορετικά επίπεδα πολιτικής γνώσης. Όχι μόνο η εκπαίδευση, αλλά το φύλο, η φυλή, η οικονομική και κοινωνική θέση, όπως και η οικογένεια ή η χρήση των μέσων μαζικής ενημέρωσης σχετίζονται με τα ποσοστά πολιτικής γνώσης που αποκτά κάθε πολίτης (Galston, 2001,222). Η απόκτηση τέτοιου είδους γνώσης, ακόμη και σε επίπεδο πληροφορίας, είναι πολύ σημαντική, καθώς έρευνες δείχνουν ότι οι πολίτες με χαμηλά επίπεδα πληροφορίας δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τον δημόσιο διάλογο γύρω από σημαντικά ζητήματα (Galston, 2001,218). Ο δημοκρατικός πολίτης δεν χρειάζεται να είναι ειδικός αλλά να έχει ένα βασικό επίπεδο γνώσεων, χωρίς τις οποίες η κριτική σκέψη και η ώριμη λήψη απόφασης δεν είναι εφικτές.

Ακολουθως, ως **πολιτικές δεξιότητες** θεωρούνται οι ποικίλες πνευματικές και συμμετοχικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες σε κάποιον, ώστε να ασκήσει τα δικαιώματα και να αναλάβει τις πολιτικές του υποχρεώσεις. Οι πολιτικές δεξιότητες επιτρέπουν στους νέους να αναγνωρίζουν και να αναλύουν τα πραγματικά πολιτειακά ζητήματα, να κατανοούν διαφορετικές οπτικές γωνίες καθώς και να συνδέουν τις δημοκρατικές αρχές με την εμπειρία τους (Railey&Brennan, 2016, 2). Η δεξιότητα της κριτικής σκέψης, της λήψης απόφασης, της αποτελεσματικής διάδρασης μέσα σε μια κοινωνική ομάδα, αλλά και η καλλιεργημένη δυνατότητα άσκησης επιρροής πάνω σε διαδικασίες και πολιτικές (πχ. μέσω των εκλογών) είναι μερικές από αυτές. Η ενεργός ακρόαση, η επίλυση συγκρούσεων με τη διαμεσολάβηση και τον συμβιβασμό είναι δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν από πολύ νεαρή ηλικία (Branson & Quigley, 1998, 10). Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να καλλιεργούνται με τον λόγο, τη μελέτη και με τη δύναμη του παραδείγματος(Branson & Quigley, 1998,3).

Οι **πολιτικές στάσεις** τέλος, αποτελούν τα βασικά εκείνα χαρακτηριστικά στοιχεία-δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα-που είναι αναγκαία για τη διατήρηση μιας δημοκρατίας. Αναφέρονται στην απόκτηση μιας αίσθησης ευθύνης για τα δικαιώματα των υπολοίπων και μιας προσωπικής επάρκειας ότι τα άτομα μπορούν να κάνουν τη διαφορά μέσα από την πολιτειακή τους εμπλοκή (Railey&Brennan, 2016,2). Οι πολιτικές στάσεις χτίζονται αργά μέσα στον χρόνο και είναι αποτέλεσμα εμπειριών και γνώσεων από τον χώρο της οικογένειας, του σχολείου, της κοινότητας. Η αυτοπειθαρχία, η ανάληψη ηθικής ευθύνης, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, ο σεβασμός της αυθεντίας του νόμου, η προώθηση της υγιούς

λειτουργίας των θεσμών, η συμμετοχή στα κοινά με υπεύθυνο και αποτελεσματικό τρόπο, αποτελούν τις βασικές πολιτικές στάσεις που κάθε δημοκρατία επιχειρεί να καλλιεργεί στους πολίτες της.

2.1.1 Τα μοντέλα Πολιτικών Σπουδών παγκοσμίως

Η πολιτική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί τόσο μέσα από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, όσο και μέσα από το λεγόμενο Παραπρόγραμμα ενός σχολείου. Η τυπική διδασκαλία χρειάζεται να δρα κυρίως στο επίπεδο της παροχής πολιτικών γνώσεων στους εκπαιδευόμενους. Φέρνει τους μαθητές/τριες σε επαφή με τη λειτουργία του πολιτικού συστήματος και τους οδηγεί να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα ατομικά, πολιτικά και οικονομικά τους δικαιώματα, αλλά και τους περιορισμούς τους. Επιπλέον, η τυπική διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει την ανάληψη ευθυνών -προσωπικών και πολιτικών- αλλά και την άσκηση αρμοδιοτήτων μέσα σε μια δημοκρατική πολιτεία (Branson & Quigley, 1998,14).

Μέσα από το ανεπίσημο πρόγραμμα, οι μαθητές/τριες δεν αποκτούν τόσο πολιτικές γνώσεις, όσο-πράγμα που είναι και καθοριστικής σημασίας-εδραιώνουν στάσεις. Σε αυτό το επίπεδο, είναι κομβικής σημασίας το παράδειγμα των ενηλίκων της σχολικής μονάδας: οι σχέσεις των διδασκόντων μεταξύ τους αλλά και με τη διεύθυνση του σχολείου, οι σχέσεις των γονέων, αλλά και κάθε ενήλικου εργαζόμενου στον σχολικό χώρο, μπαίνουν συχνά στο στόχαστρο της παρατήρησης και αποτελούν πεδίο συνειδητής ή και όχι μίμησης από τα παιδιά. Οι σχέσεις που χτίζονται σε ώρες δραστηριοτήτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος είναι επίσης πολύ σημαντικές. Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται σε κάθε σχολική κοινότητα εκθέτουν το άτομο σε εμπειρίες και αυξάνουν την πολιτική του ανοχή, καθώς το αναγκάζουν να ακούσει τις απόψεις των υπολοίπων αλλά και να υπερασπιστεί τις δικές του. Η υπηρεσία στην κοινότητα είναι μια ακόμη περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος κάποιων ανεπτυγμένων χωρών, στην οποία ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών/τριών συμμετέχει και αποτελεί έναν τρόπο δυναμικής εμπλοκής στην κοινότητα και ατομικής εργασίας για το κοινό όφελος (Branson & Quigley, 1998,16).

Συνολικά λοιπόν και με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, υπάρχουν τρία κυρίαρχα μοντέλα Πολιτικών Σπουδών:

(1) Το παλαιότερο μοντέλο εφαρμόζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου η αγωγή του πολίτη είναι αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών σε όλα τα μέρη του σχολικού συστήματος. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει επίσης τους μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε ενεργά προγράμματα γύρω από συγκεκριμένα κοινοτικά ζητήματα (υπηρεσία στην κοινότητα).

(2) Το δεύτερο μοντέλο παρέχεται στη Βρετανία. Η Πολιτική Αγωγή, αν και δεν υπάρχει ως ξεχωριστό αντικείμενο όπως στις Ηνωμένες Πολιτείες, αποτελεί μέρος σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, με ιδιαίτερη έμφαση στο μάθημα της Ιστορίας.

(3) Το τρίτο βρίσκεται ανάμεσα στα παραπάνω μοντέλα: το καλύτερο παράδειγμα εφαρμογής αυτού του μοντέλου είναι η Γαλλία, η οποία εισήγαγε ένα διακριτό πρόγραμμα σπουδών για τα πολιτικά θέματα το 1985, εστιάζοντας κυρίως στη γαλλική Ιστορία και τη λειτουργία του πολιτικού συστήματος (Mc Allister, 2001, 3).

2.2 Γιατί Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΚΠΑ):

Ίσως αρχικά ένα τέτοιο ερώτημα να φαίνεται περίεργο, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες η ύπαρξη του μαθήματος θεωρείται σχεδόν αυτονόητη -τουλάχιστον τυπικά- μέσα στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα. Η αλήθεια ωστόσο είναι ότι, ενώ η πολιτική εκπαίδευση και η χρησιμότητά της δεν αμφισβητούνται μεταξύ των ερευνητών, το περιεχόμενο του μαθήματος παραμένει αμφιλεγόμενο.

Ειδικότερα, η ιδέα ότι το κράτος θα έπρεπε να σχεδιάζει ένα αναλυτικό πρόγραμμα για να διδάξει τις δεξιότητες που συνδέονται με την αυτονομία, είναι αμφιλεγόμενη: κάποιιοι από τους θεωρητικούς ισχυρίζονται ότι η πολιτική διαπαιδαγώγηση μπορεί να συναντήσει τις απαιτήσεις της νομιμότητας μόνο αν σχετιστεί με την εκπαίδευση για την αυτονομία (Brighouse, 1998, 744), πράγμα δύσκολο, καθώς αυτονομία και κρατικές επιταγές δεν συμβιβάζονται. Θεωρούν ξεκάθαρα προβληματική την ιδέα ότι το κράτος θα πρέπει να προσπαθήσει με προαποφασισμένους τρόπους να διαμορφώσει τις νοοτροπίες που υιοθετούν τα παιδιά, επιτάσσοντας την προώθηση της αυτονομίας. Όσοι τοποθετούνται με αυτόν τον τρόπο σε σχέση με τα περιεχόμενα της πολιτικής αγωγής, υποστηρίζουν ότι η πολιτική διαπαιδαγώγηση ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο είναι επιτρεπτή μόνο όταν περιλαμβάνει στοιχεία που οδηγούν τα παιδιά στην κριτική σκέψη, ακόμη και πάνω στις ίδιες τις αξίες που διδάσκονται.

Σημειώνουν ότι η φιλελεύθερη νομιμότητα απαιτεί το κράτος να αναζητά την ελεύθερη συγκατάθεση των πολιτών. Κάτι τέτοιο είναι ωστόσο ουσιαστικά αδύνατο χωρίς κριτική σκέψη: μόνο οι δεξιότητες που εμπλέκονται με την κριτική σκέψη μας βοηθούν να ζούμε πραγματικά αυτόνομα (Brighouse, 1998, 728).

Το μεγάλο πλήθος των ερευνητών από την άλλη πλευρά, υποστηρίζει ότι αυτή η φαινομενική αντίφαση -μεταξύ της οργανωμένης κρατικής επιταγής για την πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων και της προσπάθειας για αυτονομία- είναι ένα βασικό στοιχείο ή απλά μια αναπόφευκτη πλευρική συνέπεια της πολιτικής διαπαιδαγώγησης (Brighouse, 1998, 719). Αυτοί θεωρούν ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για προβληματισμό και σωστή τοποθέτηση εκ μέρους του κράτους απέναντι στο αντικείμενο για μια πληθώρα λόγων, που θα παρουσιαστούν ακολούθως.

Από τότε που άρχισε να υπάρχει η δημοκρατία, υπήρξε αμφισβήτηση για την ικανότητα όλων των πολιτών να λαμβάνουν ενημερωμένες αποφάσεις. Πάντα υποτίθεται ότι μία από τις πιο σημαντικές απαιτήσεις για τη λειτουργία της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας είναι η ύπαρξη ενημερωμένων πολιτών. Έρευνες ωστόσο σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν συστηματικά διαπιστώσει ότι οι περισσότεροι πολίτες κάθε άλλο παρά ενήμεροι για την πολιτική είναι. Η πλειοψηφία των πολιτών γνωρίζει λίγα πράγματα για την πολιτική και διαθέτει ελάχιστες γνώσεις σχετικά με τη λειτουργία του πολιτικού συστήματος (Mc Allister, 2001, 1). Ειδικοί από το American Political Science Association πρόσφατα δήλωσαν ότι οι πολίτες συμμετέχουν στις δημόσιες σχέσεις λιγότερο συχνά, με λιγότερη γνώση και ενθουσιασμό, σε λιγότερες περιστάσεις από ό, τι είναι επιθυμητό σε μια ζωντανή δημοκρατική πολιτεία (Kahne & Middaugh, 2015, 35).

Αυτή η έλλειψη πολιτικών γνώσεων στους πολίτες δεν φαίνεται να είναι προσωρινή. Υπήρξε σχετικά μικρή μεταπολεμική αλλαγή στα επίπεδα των πολιτικών γνώσεων στις προηγμένες δημοκρατίες. Η άγνοια περί τα πολιτικά εξακολουθεί παρά τη δραματική αύξηση της πληροφόρησης λόγω των μέσων μαζικής ενημέρωσης και παρά τον πολλαπλασιασμό των πολιτικών ομάδων και οργανώσεων που αναμενόταν να ενισχύσουν την πολιτική ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον (Mc Allister, 2001, 2). Είναι σαφές ότι οι νέοι άνθρωποι δεν έχουν εμπειρίες μέσα ή έξω από το σχολείο, οι οποίες να υποστηρίζουν την εξέλιξη τους σε ενημερωμένους και αποτελεσματικούς πολίτες.

Στα 1996 σε έρευνα που διεξήχθη στην Αυστραλία, μόνο ένας στους είκοσι πολίτες μπορούσε να απαντήσει σωστά και τις επτά ερωτήσεις που τέθηκαν γύρω από ζητήματα λειτουργίας των θεσμών. Η πολιτική άγνοια που υποδεικνύεται από τα αποτελέσματα βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τα διεθνή ευρήματα (Mc Allister,2001,5). Άλλη έρευνα του Πανεπιστημίου της Pennsylvania που διεξήχθη το 2016, δείχνει ότι οι ενήλικοι Αμερικανοί γνωρίζουν πολύ λίγα για την κυβέρνηση, με ένα πολύ μικρό ποσοστό να μπορεί να απαντήσει σωστά σε βασικές ερωτήσεις γύρω από γεγονότα. Επιπλέον έρευνες αποδεικνύουν ότι η έλλειψη πολιτειακής γνώσης συμβάλλει στην αύξηση της κοινωνικής πόλωσης, των ιδεολογικών διαχωρισμών και της εχθρότητας προς την αντίθετη άποψη (Railey&Brennan, 2016, 1). Για τον λόγο αυτό, ένας αυξανόμενος αριθμός πολιτειών στις ΗΠΑ δείχνουν νομοθετικό ενδιαφέρον στο να καταστήσουν υποχρεωτική την απόκτηση πιστοποίησης της πολιτειακής γνώσης με την αποφοίτηση από το Λύκειο. Οι πολιτείες αυτές χρησιμοποιούν ποικίλα εργαλεία αξιολόγησης για να μετρήσουν την πολιτειακή μάθηση.

Όπως πολλές διεθνείς μελέτες έχουν αποδείξει, οι λιγότερο καλά ενημερωμένοι πολίτες τείνουν να είναι οι νέοι, εκείνοι που έχουν χαμηλά επίπεδα εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, όσοι γεννήθηκαν εκτός της χώρας όπου κατοικούν, ή που εμπλέκονται στα καθήκοντα στο σπίτι. Το φύλο, ο τόπος γέννησης και το επάγγελμα επηρεάζουν επίσης τον βαθμό της πολιτικής γνώσης που ένα πρόσωπο κατέχει. Οι γυναίκες τείνουν να έχουν πολύ λιγότερες πολιτικές γνώσεις από τους άνδρες. Όσοι γεννήθηκαν σε χώρες με ελάχιστες ή καθόλου δημοκρατικές παραδόσεις έχουν λιγότερες πολιτικές γνώσεις. Αυτό επιβεβαιώνουν τα ευρήματα ερευνών που αναφέρουν ότι οι χώρες που στερούνται δημοκρατικών παραδόσεων δημιουργούν πολίτες με διαφορετικές πολιτικές αντιλήψεις σε σύγκριση με τους μετανάστες από χώρες με δημοκρατικές παραδόσεις.

Η ηλικία συνήθως αναγνωρίζεται ως ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα επίπεδα της πολιτικής γνώσης. Οι πολίτες συχνά συσσωρεύουν πολιτικές πληροφορίες καθώς αποκτούν περισσότερη εμπειρία μέσα στο πολιτικό σύστημα που εντάσσονται και καθώς εκτίθενται σε μεγαλύτερη πολιτική κοινωνικοποίηση (Mc Allister, 2001, 6). Παρά το γεγονός ότι σε κάθε γενιά οι νεότεροι φαίνεται να έχουν πιο μειωμένο ενδιαφέρον για την πολιτική από τους πατεράδες και τους παππούδες τους (Galston, 2001,219), υπάρχει μια ξεκάθαρη και

σταδιακή αύξηση της αποχής των νέων από τις βουλευτικές εκλογές. Η σοβαρή πτώση όσον αφορά στην πολιτική εμπλοκή των νέων είναι ορατή στα εξής επίπεδα:

- Το πολύ χαμηλό ποσοστό γενικού πολιτικού ενδιαφέροντος των νέων,
- Το πρωτικό ποσοστό νέων που συμμετέχουν στις φοιτητικές εκλογές,
- Την έλλειψη ενδιαφέροντος των νέων για τον ακτιβισμό.

Πίσω από αυτή την πολιτική αδιαφορία, κρύβεται σύμφωνα με έρευνες του National Constitution Service των Η.Π.Α. μια πλήρης και ανησυχητική άγνοια διαδικασιών, λειτουργιών, νόμων, ρυθμίσεων και εγγράφων που επηρεάζουν τη ζωή των πολιτών, η οποία αποδίδεται σε ελλιπή πολιτική εκπαίδευση που έλαβαν τα άτομα αυτά, καθώς η πολιτική τους κατανόηση καλλιεργήθηκε σε επιφανειακό επίπεδο. Η άγνοια αυτή φαίνεται να οδηγεί τους πολίτες σε δυσαρέσκεια και έλλειψη εμπιστοσύνης στις εκάστοτε κυβερνήσεις (Branson & Quigley, 1998,23). Τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, οδηγούν λοιπόν στο συμπέρασμα ότι οι Πολιτικές Σπουδές στις μέρες μας είναι απαραίτητες (Branson & Quigley, 1998,20), καθώς μάλιστα πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι τα περισσότερα χρόνια σχολικής ζωής συνδέονται με ενεργότερη συμμετοχή στα κοινά (Youniss, 2011, 99).

Η εκπαίδευση συνεπώς θεωρείται ως κύριος παράγοντας που επηρεάζει την πολιτική γνώση: τα άτομα με τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνται ότι είναι οι καλύτεροι γνώστες πολιτικών ζητημάτων. Σε σχετικές έρευνες ωστόσο, η δευτεροβάθμια εμφανίζεται πιο σημαντική από την τριτοβάθμια εκπαίδευση για την καλλιέργεια της πολιτικής γνώσης. Είναι εξάλλου μέσα στους σκοπούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να μεταδίδονται συγκεκριμένες πολιτικές πληροφορίες, ενώ η τριτοβάθμια εκπαίδευση γενικά βασίζεται σε πολύ πιο εξειδικευμένο πρόγραμμα σπουδών, όπου το πολιτικό περιεχόμενο πιθανόν να είναι αμελητέο (Mc Allister, 2001, 9).

Για τρεις δεκαετίες θεωρούνταν ότι η πολιτική γνώση δεν επηρεάζεται από τη διδασκαλία στην τάξη με τρόπο ουσιαστικό. Κάποιες έρευνες ωστόσο, αμφισβητούν αυτή την ιδέα. Οι Niemi & Junn (1998) τονίζουν την πραγματική και όχι μόνο τη στατιστική σημασία των ευρημάτων μιας σχετικής έρευνας τους, που καταδεικνύει ότι από μόνη της η πολιτική αγωγή ως σχολικό αντικείμενο αυξάνει τις συνολικές πολιτικές γνώσεις του ατόμου κατά 4%. Όταν συνδυάζεται μάλιστα με τη μελέτη

ενός ευρέος φάσματος θεμάτων και τακτικές συζητήσεις για τα τρέχοντα γεγονότα στην τάξη, ο βαθμός αυτός αυξάνεται στο 11%(Galston, 2001 ,229).

Πέραν ωστόσο της ανάγκης για παροχή πολιτικών γνώσεων, που αναμένεται να λειτουργήσουν θεραπευτικά στην άγνοια που δυναμιτίζει τις σχέσεις ατόμου-κράτους και να ενθαρρύνουν την πολιτική εμπλοκή και την ενημερωμένη ανάληψη πρωτοβουλίας και δράσης από τους πολίτες του αύριο, οι πολιτικές σπουδές στον 21^ο αιώνα αποτελούν αναγκαιότητα για πολλούς και σοβαρούς επιπλέον λόγους. Η πολιτική αβεβαιότητα, οι διευρυμένες οικονομικές ανισότητες, οι μετακινήσεις των προσφυγικών ρευμάτων και οι εντάσεις μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών, συνθήκες που αναπτύχθηκαν ήδη κατά τον 20^ο αιώνα και έρχονται ξανά στο προσκήνιο, δημιουργούν την ανάγκη για πολιτειακές αλλαγές (Youniss, 2011, 98 και Gessner, 2017, 41), οι οποίες με τη σειρά τους δημιουργούν το αίτημα για άρτια ενημερωμένους πολίτες, με παγιωμένες δημοκρατικές αξίες και στάσεις ζωής.

2.3 Η Ιστορία των Πολιτικών Σπουδών στο ελληνικό σχολείο

Η πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών στο σχολείο συνολικά, το περιεχόμενο καθώς και οι σκοποί του ειδικού μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αποτελούσαν ανέκαθεν αντικείμενο έντονων προβληματισμών και αντιπαραθέσεων ανάμεσα στους εκπροσώπους των διαφορετικών τάσεων της πολιτικής και της παιδαγωγικής σκέψης στον ελλαδικό χώρο.

Η ιστορία του σχολικού εγχειριδίου της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους. Παρακολουθώντας κανείς τις πολιτικές μεταβολές των συντηρητικών και φιλελεύθερων κυβερνήσεων στη χώρα μας, διαπιστώνει ότι η επιλογή των περιεχομένων του μαθήματος καθρεφτίζει τις κοινωνικοπολιτικές τάσεις που επικρατούν κάθε φορά και διαμορφώνεται σύμφωνα με αυτές. Η Πολιτική Αγωγή επομένως είναι ένα σχολικό αντικείμενο ευάλωτο στις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Οι αλλαγές στα ιδεώδη στον κυρίαρχο πολιτικό λόγο έχουν συνέπειες τόσο στον τίτλο του μαθήματος, όσο και στο περιεχόμενό του (επιλογή, παράλειψη και έμφαση σε κάποια στοιχεία). Αυτή η στενή αλληλεξάρτηση εκδηλώνεται με την αντικατάσταση του βιβλίου, την απότομη εξάλειψη ή ακύρωση

του μαθήματος ως έχει, αλλά και με τη χρήση του βιβλίου της πολιτικής αγωγής ως μέσου άσκησης πολιτικής προπαγάνδας (Makrinioti, 1999,292).

Η ιστορία του μαθήματος ξεκινά με την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους μετά την απελευθέρωση από τους Τούρκους και την ανάληψη της εξουσίας από τον Ιωάννη Καποδίστρια. Βασική επιδίωξη της Κυβέρνησης Καποδίστρια είναι να διαμορφωθούν «αγαθοί πολίται ωφέλιμοι εις εαυτούς και εις τους ομοίους», διότι αυτοί αποτελούν τη βάση της κοινωνικής και πολιτικής επανόρθωσης του έθνους (Δασκάλου,2017,50). Ο υφυπουργός Παιδείας Ν. Χρυσόγελος, με εγκύκλιό του (υπ' αριθμόν 21/10-10-1829) που αποστέλλει στους «κατά την Επικράτειαν Διδασκάλους», δίνει έμφαση στην *ιερά κατήχηση*, από την οποία οι μαθητές θα μαθαίνουν τα καθήκοντα του αγαθού πολίτη. Η Βαυαρική Αντιβασιλεία σπεύδει να αναδιοργανώσει την εκπαίδευση και εκδίδει νόμο για τα Δημοτικά Σχολεία (Ε.τ.Κ 11/3-3-1834), ο οποίος δεν κάνει καμιά αναφορά στην πολιτική αγωγή των μαθητών. Στα χρόνια που ακολουθούν, ομοίως η εγκύκλιος με αρ.8207, 9/10/1878 αναφέρει ότι ο ύψιστος σκοπός της Πολιτείας είναι η πνευματική, ηθική και πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Την περίοδο από το 1880 ως το 1957 λαμβάνουν χώρα αλλαγές που θα επηρεάσουν την πορεία της Πολιτικής Αγωγής. Συγκεκριμένα κατά τη δεκαετία του 1880 η Πολιτική Αγωγή κυριαρχεί στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια, διότι έχει προηγηθεί η συνταγματική θεσμοθέτηση της καθολικής ψηφοφορίας το 1864 και ελλοχεύει ο κίνδυνος παραπλάνησης ενός λαού προσφάτως απελευθερωμένου (Δασκάλου,2017,51).

Το 1882, μεταφράζεται από τον Εμμανουήλ Γαλάνη, το βιβλίο του Jules Simon *Ο μικρός πολίτης*, το οποίο δίνεται για χρήση στους μαθητές του δημοτικού σχολείου, χωρίς να αποτελεί σχολικό εγχειρίδιο. Είναι ένα εγχειρίδιο που προορίζεται για ανάγνωσμα κατ' οίκον(Δασκάλου,2017,52). Τα περιεχόμενα του βιβλίου αναφέρονται στους νόμους, στον δήμαρχο, στο γάμο, στο σχολείο, στα στρατιωτικά καθήκοντα, στις έννοιες του φόρου, του συμβολαιογράφου, του αποθεματικού ταμείου, του εργοστάσιου, της δικαστικής εξουσίας, των εκλογών.

Τα πρώτα στοιχεία *Πολιτικής Αγωγής* ως ξεχωριστού σχολικού μαθήματος εμφανίστηκαν κατά το σχολικό έτος 1895-1896 με τον νόμο «Περί εγκρίσεως διδακτικών βιβλίων», με τον οποίο προκηρύχτηκε διαγωνισμός για τη συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων για τη δημοτική εκπαίδευση. Στόχος του μαθήματος στο

Δημοτικό σχολείο παρέμενε τόσο η ηθική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών όσο και η μετάδοση των απαραίτητων για τη ζωή γνώσεων. Τότε εγκρίθηκε με νόμο και το βιβλίο του Θ. Αποστολόπουλου «**Ο Έλλην Πολίτης**», *Αναγνωστικό για την Δ' τάξη του Δημοτικού*, το οποίο είχε ισχύ για δύο πενταετίες και αφιέρωνε ένα από τα τρία μέρη του στη διδασκαλία των καθηκόντων και δικαιωμάτων του πολίτη. Το 1898 γίνεται έκδοση του βιβλίου του παιδαγωγού Χ. Παπαμάρκου «**Τα παρά το Πολυβίω παιδαγωγικά**». Στο εγχειρίδιο, τονίζεται η συμβολή του σχολείου, ως πολιτικού θεσμού, στην καλλιέργεια του κοινωνικού πνεύματος και στην ενίσχυση της πολιτικής ζωής(Δασκάλου,2017, 54).

Οι κοινωνικές μεταβολές στην Ελλάδα, καθώς και οι «εθνικές ανάγκες» στρέφουν στα τέλη του 19ου αιώνα το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης προς το σχολείο, πιστεύοντας ότι αυτό μπορεί, με τις κατάλληλες μεταρρυθμίσεις (π.χ. την καθολική στοιχειώδη εκπαίδευση), να στερεώσει αλλά και να προαγάγει το «κοινό καλό». Με την καθολική εκπαίδευση, στόχος είναι να επιτευχθεί η «ηθική αγωγή», η οποία στοχεύει στο πλάσιμο ευσεβών χριστιανών και νομοταγών πολιτών, όπως και στη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας, στοιχεία που θα οδηγήσουν στην «χρηστή διαβίωση» των πολιτών. Τον επόμενο χρόνο, το 1899, ο υπουργός Παιδείας Α. Ευταξίας, της κυβέρνησης Θεοτόκη, κατέθεσε στη Βουλή για ψήφιση νομοσχέδια, σύμφωνα με τα οποία θεωρήθηκε αναγκαίο να εισαχθεί στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου η στοιχειώδης πολιτική και αστική διδασκαλία. Τα νομοσχέδια αυτά ήταν διαμορφωμένα σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές και επηρεασμένα από το αρνητικό κλίμα που επικρατούσε εξαιτίας του ατυχούς ελληνοτουρκικού πολέμου του 1897(Δασκάλου,2017,56). Στόχοι αυτών των νομοσχεδίων, που στην πλειοψηφία τους δεν ψηφίστηκαν, ήταν η ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, η οργάνωση της εκπαίδευσης σε επιστημονική βάση, η θεσμοθέτηση ενός σχολείου για όλους τους πολίτες (και των δύο φύλων), καθώς και να καταστεί το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής αυτόνομο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Την επόμενη χρονιά, εκδίδεται το φυλλάδιο του Εμμ. Λυκούδη «**Τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του πολίτη**», προβάλλοντας πιο έντονα το ζήτημα της ένταξης της Πολιτικής Αγωγής ως αυτόνομου μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Σβορώνο, τα νομοσχέδια του 1899 προσπάθησαν να δώσουν στην εκπαίδευση επιστημονικές αρχές, στηρίζοντας το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής στην ανάγκη για την εδραίωση της αστικής τάξης, η

οποία αναλαμβάνει τη διοργάνωση ενός σύγχρονου κράτους, κατά τα πρότυπα της Δύσης.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα κυριαρχούν δυο αντιλήψεις σχετικά με την πολιτική εκπαίδευση, καθώς πλέον δεν γίνεται λόγος για πολιτική αγωγή, αλλά για «αγωγή του πολίτου». Η πρώτη αντίληψη υποστηρίζει την ανάγκη εισαγωγής του μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές από τη μια να γνωρίσουν τα δικαιώματα και τα καθήκοντά τους και από την άλλη να συμβάλλουν στη λειτουργία του κοινοβουλευτικού συστήματος. Η δεύτερη αντίληψη αφορά σε πιθανά προβλήματα, κινδύνους και αρνητικές συνέπειες στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, τα οποία μπορεί να προκύψουν από την εισαγωγή του μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δασκάλου,2017,57).

Από τον Ιούνιο του 1912 ως το Μάρτιο του 1915, ο Ι. Τσιριμώκος, συνεργαζόμενος με τον Δ. Γληνό στην κυβέρνηση των *Φιλελεύθερων* του Ε. Βενιζέλου, ανέλαβε το *Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως*, επιβλέποντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου. Τα εκπαιδευτικά Νομοσχέδια του 1913, τα οποία δεν ψηφίστηκαν, είχαν ως στόχο τα διδασκόμενα μαθήματα κάθε σχολείου να αποκτήσουν την κατάλληλη έκταση και σπουδαιότητα, που θα πηγάζει από το σκοπό για τον οποίο διδάσκονται και θα βοηθήσει τα παιδιά στη μετάβασή τους στην καθημερινή ζωή. Έτσι, ένα ιδιαίτερο μάθημα «Αγωγής του Πολίτου» θα ήταν «άγονον και ανιαρόν» και γι' αυτό προέβλεπαν τη διδασκαλία των δικαιωμάτων και καθηκόντων του Έλληνα πολίτη μέσα από τα μαθήματα της Ιστορίας και της Ανάγνωσης. Προτάθηκε λοιπόν η σύνδεση του μαθήματος με την Ιστορία, ενώ σε άμεση συσχέτιση βρίσκονταν η πολιτική με την εθνική, ηθική και θρησκευτική αγωγή (Δασκάλου,2017,60).

Το 1925 οργανώνεται η πρώτη σχολική κοινότητα στο Μαράσλειο Διδασκαλείο με πρωτεργάτες τους Α. Δελμούζο και Μ. Παπαμαύρο, ενώ η «**Πολιτειακή Αγωγή**» εισάγεται ως αντικείμενο διδασκαλίας στο πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Σχολών στη θέση της Πολιτικής Οικονομίας(Δασκάλου,2017, 61).

Το 1929, ψηφίζεται στη βουλή, επί κυβέρνησης Βενιζέλου, μια σειρά νόμων που αποτελούν την πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση στην νεοελληνική εκπαίδευση, θεσμοθετώντας έτσι το σχολείο που ίσχυσε με ελάχιστες αλλαγές ως το 1964. Με το Νόμο 4397/ 24-08-1929 της κυβέρνησης Βενιζέλου γίνεται για πρώτη φορά αναφορά

στην πολιτική εκπαίδευση: σκοπός των δημοτικών σχολείων είναι η στοιχειώδης προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή και η παροχή σ' αυτούς των απαραίτητων στοιχείων για τη μόρφωση ενός «αγαθού» και «χρηστού» πολίτη. Παρά τη ρητή αναφορά περί «χρηστού πολίτη», το μάθημα της «Πολιτικής Αγωγής» δεν εισάγεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα στοιχεία Πολιτικής Αγωγής στο μάθημα Πατριδογνωσίας που διδάσκεται στις Β', Γ' και Δ' τάξεις του δημοτικού, ενώ στις τάξεις Ε' και ΣΤ' κομμάτια πολιτικής εκπαίδευσης ανευρίσκονται στα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Ο νόμος όμως υλοποιείται τελικά με προεδρικό διάταγμα το 1931, οπότε και εισάγεται επίσημα το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελώντας καινοτομία. Τότε εκδίδεται από τους Στέφανο και Πηνελόπη Δέλτα το εγχειρίδιο «*Κοινοβουλευτικής Διαδικασίας*» για τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων στο Κολλέγιο Αθηνών (1930 - 1931).

Έπεται η δικτατορία του Μεταξά και η εμπλοκή της χώρας στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο Αλικάκος αλλάζει τον τίτλο του βιβλίου του από *Κοινωνική Αγωγή* σε *Εθνικοκοινωνική Αγωγή*, δηλώνοντας έτσι την στήριξή του στο καθεστώς. Μέχρι το τέλος του πολέμου δεν γίνεται λόγος για το μάθημα της *Πολιτικής Αγωγής*. Μόνο μετά την απελευθέρωση και τον εμφύλιο πόλεμο αρχίζουν οι ζυμώσεις για τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της, το οποίο θα έπρεπε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας καινούριας πραγματικότητας.

Κατά την περίοδο του 1949 - 1967 γίνεται μια προσπάθεια επούλωσης των τραυμάτων του πολέμου και επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου της *Πολιτικής Αγωγής*. Το 1949 πραγματοποιούνται σημαντικές κινήσεις για την εισαγωγή της πολιτικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως βασικού μαθήματος πολιτικής διαπαιδαγώγησης των νέων. Διατυπώνονται, επιπρόσθετα, την περίοδο αυτή πολλές απόψεις σχετικά με τη μεγάλη σημασία του γνωστικού αντικειμένου και τις σοβαρές επιπτώσεις της απουσίας του από το αναλυτικό πρόγραμμα για το κράτος και τον πολίτη. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι η πολιτική αγωγή είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τα ιστορικά δεδομένα κάθε κοινωνίας. Σε περιόδους κοινωνικοπολιτικής κρίσης - όπως αυτή της μετεμφυλιακής περιόδου - γίνεται επιτακτική η ανάγκη της πολιτικής ποδηγέτησης του εκπαιδευτικού συστήματος και το μάθημα της πολιτικής αγωγής υπηρετεί έναν

μονοδιάστατο ιδεολογικό προσανατολισμό, καθώς το γνωστικό του περιεχόμενο προσαρμόζεται στις κυρίαρχες πολιτικές επιδιώξεις (Καρακατσάνη,1998, 140).

Στα 1955, εισάγεται η πολιτική αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο υπό τον τίτλο: *Εθνική Εκπαίδευσις*. Η περίοδος 1957-1964 χαρακτηρίστηκε από δυνατό αντικομμουνιστικό πολιτικό διάλογο και από μια σειρά δεξιών κυβερνήσεων. Επομένως, ο γενικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πρακτικής αντικατόπτριζε αυτές τις ιδεολογικές τοποθετήσεις. Το μάθημα πήρε τη μορφή της πολιτικής κατήχησης και η δημοκρατία παρουσιαζόταν ως το ακριβές αντίθετο των ολιγαρχικών (κομμουνιστικών) καθεστώτων. Η μάθηση εκπορευόταν από τον δάσκαλο και οι μαθητές είχαν παθητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Makrinioti,1999,293).

Κατά την επταετία 1967 - 1974 και τη *δικτατορία των συνταγματαρχών*, οι κύριοι εκφραστές της πολιτικής βούλησης επιθυμούσαν να απομακρύνουν από τον εκπαιδευτικό κορμό κάθε ιδέα που θα μπορούσε να καταστεί επικίνδυνη για την κοινωνική ισορροπία, ενώ οι αξίες που εμπεριέχονταν στο τρίπτυχο «Πατρίς - Θρησκεία - Οικογένεια» αποτελούσαν τον ιδεολογικό κορμό, πάνω στον οποίο στηρίχθηκε ο εκπαιδευτικός θεσμός, συνδεδεμένος με την ηθική, θρησκευτική και εθνική διαπαιδαγώγηση (Δασκάλου,2017,65). Δεκαπέντε μέρες μετά την κατάληψη της εξουσίας από τους συνταγματάρχες καταργείται τηλεγραφικώς η διδασκαλία του μαθήματος *Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος* στα Γυμνάσια και μια εβδομάδα αργότερα αναστέλλεται και στα Δημοτικά Σχολεία. Για την κάλυψη των κενών των σχετικών ωρών στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα προτείνεται η διδασκαλία του σκοπού και του νοήματος «της Επανάστασης της 21^{ης} Απριλίου 1967» (Μουσένα, 2004, 138).

Η Αγωγή του Πολίτη επανεισήχθη στο ΑΠ μετά την πτώση των συνταγματαρχών, στα 1974. Για πρώτη φορά, από τη διδασκαλία του μαθήματος της *Πολιτικής Αγωγής* στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1956), εκδίδεται ένα σχολικό εγχειρίδιο, γραμμένο στη δημοτική. Από το 1974 και μετά, ο ελληνικός πολιτισμός έγινε ιδιαίτερα πολιτικοποιημένος. Αυτό ωστόσο είναι παράδοξα συνοδευμένο από λαϊκίστικη ομιλία, σταδιακά αυξανόμενη πολιτική απάθεια και χαμηλή συμμετοχή των πολιτών στους δημοκρατικούς θεσμούς (Makrinioti,1999,290).

Κατά την πρώτη περίοδο της κυβέρνησης υπό την ηγεσία του σοσιαλιστικού κόμματος, του ΠΑΣΟΚ, που ανέβηκε στην εξουσία το 1981, η εκπαίδευση για την

πολιτότητα απέκτησε τη σημερινή της μορφή. Δημιουργήθηκαν νέα εγχειρίδια: *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* για το Δημοτικό Σχολείο και *Στοιχεία του Δημοκρατικού Πολιτεύματος* για το Γυμνάσιο.

Οι στόχοι των μαθημάτων ήταν οι εξής: να εξοικειωθούν οι μαθητές με την οργάνωση και τις αξίες της ελληνικής κοινωνίας για να καταλάβουν το ρόλο κοινωνικών και πολιτικών θεσμών · να ενθαρρυνθεί η κριτική σκέψη των μαθητών · να επεκτείνουν τις γνώσεις τους για τα τρέχοντα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα και να προωθηθεί η κοινωνική τους ευαισθητοποίηση, προϋπόθεση για μια υπεύθυνη και δημιουργική κοινωνική ζωή (Makrinioti,1999,293).

Την περίοδο 1991 - 93 έγιναν σοβαρές προσπάθειες εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, με αλλαγές που κάλυπταν όλες τις παραμέτρους και συνεισέφεραν στην ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Την περίοδο 1997 - 2000, με υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τον Γεράσιμο Αρσένη, έγιναν μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, που επιδίωκαν να αναβαθμίσουν μακροπρόθεσμα την ελληνική εκπαίδευση (Δασκάλου,2017,97).

Στα ΑΠΣ της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής», η οργάνωση του περιεχομένου στηρίζεται σε βασικές έννοιες της «Παιδείας του Πολίτη» και προτείνεται η συμμετοχή και η συνεργατική μεθοδολογία για την καλλιέργεια και την αποδοχή του «άλλου» (Δασκάλου,2017,98). Το 2009, ο ΟΕΔΒ, με την πράξη «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού υλικού με βάση τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο», εκδίδει τα νέα βιβλία της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* για την Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Η συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων πραγματοποιείται στη βάση των προδιαγραφών της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

2.4 Σκοποί του μαθήματος της ΚΠΑ

Οι δημοκρατικές κοινωνίες σε ολόκληρο τον κόσμο, λειτουργούν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα με τρόπο σε γενικές γραμμές παρόμοιο, στο επίπεδο της στοχοθεσίας των πολιτικών σπουδών. Στην Αλμπέρτα των Η.Π.Α. ως σκοπός των κοινωνικών σπουδών περιγράφεται η «παροχή ευκαιριών για τους μαθητές ώστε, βασισμένοι στις γνώσεις που τους δίνονται, να αναπτύξουν τις στάσεις και τις

δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να γίνουν αφοσιωμένοι, ενημερωμένοι και υπεύθυνοι πολίτες που γνωρίζουν την ικανότητά τους να αλλάξουν τις κοινότητές τους, την κοινωνία και τον κόσμο»(Gibson, 2010,44).

Αντίστοιχα για γνώσεις αλλά και δεξιότητες/στάσεις κάνει λόγο και ο Mc Allister μιλώντας για το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας. Αναφέρει ότι στους μαθητές θα πρέπει να παρέχεται η γνώση που θα τους κάνει ενεργούς πολίτες(Mc Allister,2001,3): Γνώση για τη δομή και τις διαδικασίες διακυβέρνησης και παράλληλα ιστορική γνώση με στόχο τη συμφιλίωση με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Καθώς ωστόσο το ζητούμενο της πολιτικής εκπαίδευσης δεν είναι άλλο από τη διαμόρφωση αποτελεσματικών, ενημερωμένων και ενεργών δημοκρατικών πολιτών, στόχο των πολιτικών σπουδών παγκοσμίως -πέρα από τη γνώση- αποτελεί και η προώθηση της μεγαλύτερης ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευόμενων (Mc Allister,2001,4). Οι εμπειρίες των κοινωνικών σπουδών πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες μάθησης, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργού και υπεύθυνης πολιτότητας και να καλλιεργήσουν την ικανότητα να ρωτούν, να προβαίνουν σε αιτιολογημένες και ενημερωμένες κρίσεις και να καταλήγουν σε αποφάσεις για το δημόσιο συμφέρον (Gibson, 2010,44). Η ανάγκη για μια τέτοια τοποθέτηση σε σχέση με τους στόχους των πολιτικών σπουδών μοιάζει να μεγαλώνει τα τελευταία χρόνια, καθώς διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια σαφής απόσταση ανάμεσα στις πραγματικές γνώσεις των ανθρώπων για την πολιτική ή την κατανόησή τους για τις πολιτικές διαδικασίες από τη μια, και στην ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τις γνώσεις αυτές μεταποιώντας τις σε δεξιότητες, για την ερμηνεία του πολιτικού κόσμου (Mc Allister,2001, 14) .

Ακολούθως και όσον αφορά στη χώρα μας, οι στόχοι των Πολιτικών Σπουδών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, όπως περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας, είναι οργανωμένοι στη βάση τεσσάρων πυλώνων: οι μαθητές/τριες 1)να κατανοήσουν,2) να ερευνήσουν, 3)να επικοινωνήσουν και 4) να συμμετάσχουν.

Στον πυλώνα της **κατανόησης**, στόχοι των μαθημάτων πολιτικής αγωγής είναι μεταξύ άλλων η παροχή στους μαθητές εν γένει πολιτικού και κοινωνικού εγγραμματισμού, η εξοικείωσή τους με τη λειτουργία των θεσμών του πολιτεύματος,

η ενίσχυση της γνώσης των κανόνων λειτουργίας του κοινωνικού και πολιτικού συστήματος και της δημοκρατίας, των συλλογικών αξιών, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του ανθρώπου και του πολίτη. Επιπλέον στόχους σε αυτόν τον πυλώνα συνιστούν: η δυνατότητα καλλιέργειας συμπεριφορών, στάσεων και αξιών εναρμονισμένων με μια υπεύθυνη και ενημερωμένη ιδιότητα του πολίτη και με τις αρχές του δικαίου, αλλά και η ανάπτυξη της ικανότητας για κριτική εμβάθυνση στις κοινωνικές ανισότητες και στη διαφορετικότητα.

Στον πυλώνα της **έρευνας**, ως στόχοι του μαθήματος αναφέρονται μεταξύ άλλων η δυνατότητα των μαθητών για «ανάγνωση» της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, η σύγκριση των προβλημάτων του κοινωνικοπολιτικού μας συστήματος με αυτά παλαιότερων εποχών, ή διαφορετικών κοινωνικών και εθνικών πλαισίων και η ανίχνευση διαφορετικών και αντικρουόμενων οπτικών και διαστάσεων στα ποικίλα πολιτικά θέματα.

Δομημένοι γύρω από τον πυλώνα της **επικοινωνίας** ακολούθως καταγράφονται οι στόχοι της πολιτικής αγωγής που αφορούν στην μεταξύ των μαθητών/τριών ανταλλαγή απόψεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, ιδεών, στην ανάλυση προβληματισμών, σκέψεων, εμπειριών και βιωμάτων τους. Επιπλέον, ρητή αναφορά γίνεται στην στόχευση για ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας και του διαλόγου εκ μέρους των εκπαιδευόμενων και στην φροντίδα για επικοινωνία τους με φορείς εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου.

Τέλος, συνυφασμένοι με τον πυλώνα της **συμμετοχής**, θεωρούνται οι στόχοι της πολιτικής αγωγής που αναφέρονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών για δράση και στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή και στη ζωή της κοινότητας. Σημαντικό είναι ότι και στη χώρα μας γίνεται λόγος σε αυτόν τον πυλώνα στοχεύσεων των πολιτικών σπουδών για ευαισθητοποίηση των υποκειμένων της εκπαίδευσης στον εθελοντισμό και σε τρόπους συμμετοχής και ανάληψης δράσης.

2.5 Τα περιεχόμενα της ΚΠΑ, τα εγχειρίδια και ο διατιθέμενος χρόνος

Τα τρέχοντα εγχειρίδια για την πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου είναι δύο, ένα για την Ε΄ και ένα για τη Στ΄ τάξη, με κοινό τίτλο και για τα δύο: **Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή**.

Τα περιεχόμενα των εγχειριδίων αφορούν σε μια πληθώρα θεματικών. Για την πέμπτη τάξη, τα περιεχόμενα προβλέπουν ενασχόληση με τη συνύπαρξη των ανθρώπων, την έννοια της κοινωνίας και του κράτους, αλλά και αναφορά στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη, στην εργασία, στην έννοια του δημοκρατικού πολιτεύματος και στη χρησιμότητα του κοινοβουλίου.

Για την έκτη τάξη, η πολιτική εκπαίδευση των μαθητών/τριών οργανώνεται ως προς το περιεχόμενό της γύρω από μια γνωριμία με θεσμούς, όπως η οικογένεια και η εκκλησία και μια επανεξέταση/εμβάθυνση στην έννοια του δημοκρατικού καθεστώτος, καθώς και των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των πολιτών. Επιπλέον, αναφορά γίνεται στους δήμους και τις κοινότητες και στη λειτουργία τους, ενώ έμφαση δίνεται στη σχέση της Ελλάδας με την Ευρώπη, στην έννοια της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη και στη γνωριμία με διεθνείς οργανώσεις και οργανισμούς.

Μελέτες που επικεντρώνονται στο σώμα σχολικών εγχειριδίων αποκαλύπτουν ότι η ελληνική παιδεία έχει συνολικά την τάση για έναν εθνοκεντρικό χαρακτήρα (Makrinioti, 1999, 297), κατάσταση από την οποία δεν εξαιρούνται και τα εγχειρίδια της ΚΠΑ. Επιπλέον, τα βιβλία στην Ελλάδα τείνουν να είναι Ευρωκεντρικά, όπως δείχνει και μια πρόχειρη ματιά στα παραπάνω περιεχόμενα: Η Ευρώπη, ως επιτομή του δυτικού πολιτισμού, παρουσιάζεται ως το άριστο σε επίπεδο τεχνολογίας και δημοκρατικής παράδοσης (Makrinioti, 1999, 297).

Συνολικά, τα βιβλία της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής, χαρακτηρίζονται από μια προσπάθεια μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων και των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων, καθώς και προωθούν μια αίσθηση κοινωνικής ισότητας. Ωστόσο, η ευαισθησία προς το φύλο και τα θέματα κοινωνικής τάξης δεν εκπροσωπείται συγκεκριμένα στους στόχους ή στο περιεχόμενο του μαθήματος. Εντοπίζεται επίσης ότι το ζήτημα των εθνοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών ή άλλων μειονοτήτων είναι απόν. Παρά ταύτα, παρατηρείται ότι σε σύγκριση με τα παλαιότερα εγχειρίδια, τα σημερινά έχουν απομακρυνθεί από τις διακρίσεις λόγω φύλου. Ωστόσο, τα στερεότυπα εξακολουθούν να επιβιώνουν και στους μαθητές *«δεν προσφέρονται τα κατάλληλα εργαλεία που θα επιτρέψουν την κριτική κατανόηση των μηχανισμών που αποτελούν το θεμέλιο της κοινωνικής συνοχής, των κοινωνικών σχέσεων και της εξέλιξης»* (Makrinioti, 1999, 298).

Εν ολίγοις, τα βιβλία της ΚΠΑ κατηγορούνται από κάποιους ερευνητές ότι δεν αποκαλύπτουν στους μαθητές/τριες ουσιαστικά τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και τις εντάσεις της και ότι είναι δομημένα με τρόπο ώστε να μεταδίδουν έτοιμες έννοιες, χωρίς να διεγείρουν την κριτική σκέψη - όπως εξάλλου και η πλειοψηφία των εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό σχολείο. Φαίνεται να απαιτείται συνολικά μια ρεαλιστικότερη αναδιοργάνωση του περιεχομένου του μαθήματος της ΚΠΑ στο ελληνικό σχολείο, του οποίου η διδασκαλία, εκτός από περιορισμένη, είναι και εντελώς θεωρητική (Γερογιάννης, 2006, 310). Επιπλέον, τα εγχειρίδια της ΚΠΑ κατηγορούνται ότι σιωπούν ή στρεβλώνουν τα ευρήματα των κοινωνικών επιστημών, από την κοινωνική ανθρωπολογία στην κοινωνιολογία και τις πολιτικές επιστήμες και ότι αγνοούν την εμπειρία των μαθητών/τριών με κοινωνική ετερότητα αλλά και τις σκέψεις/προβληματισμούς τους για την εξουσία. Επισημαίνεται ακόμη ότι συχνά τείνουν να χρησιμοποιούν τον συναισθηματισμό αντί για τον ορθολογισμό, προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα λειτουργικό και πολιτικά χρήσιμο σύστημα αξιών, κάτι στο οποίο οι μαθητές να πιστεύουν και να αγωνίζονται γι' αυτό (Makrinioti, 1999, 307), πράγμα το οποίο φαίνεται να είναι συνυφασμένο με την ίδια την ταυτότητα της πολιτικής εκπαίδευσης, που σε διεθνές επίπεδο αναγνωρίζεται η ανάγκη να συμβαδίζει με την εκπαίδευση για τις αξίες

Αναδείχθηκε από τα παραπάνω ότι τα τρέχοντα εγχειρίδια πολιτικών σπουδών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο δεν χαίρουν ιδιαίτερης εκτίμησης. Στο σημείο αυτό, σημαντικό είναι να γίνει μια αναφορά στον προτεινόμενο χρόνο για τη διδασκαλία του μαθήματος της ΚΠΑ. Ο χρόνος λοιπόν που αφιερώνεται στη διδασκαλία του μαθήματος της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής βάσει των οδηγιών του Αναλυτικού Προγράμματος, είναι μια διδακτική ώρα εβδομαδιαίως στην Ε΄ Δημοτικού και μια στην Στ΄ σε ένα σύνολο 25 ωρών συνολικά. Είναι χρόνος ίσος με αυτόν που προτείνεται για το μάθημα της Γεωγραφίας και της Μουσικής και λιγότερος από αυτόν που δίνεται στην Ιστορία και στα Θρησκευτικά (δύο ώρες), στη Φυσική (τρεις ώρες), στα Μαθηματικά (τέσσερις ώρες) και στη Γλώσσα (οκτώ ώρες). Χρησιμοποιώντας τον χρόνο που είναι αφιερωμένος στην διδασκαλία ως κριτήριο, το μάθημα της ΚΠΑ μοιάζει να έχει μάλλον χαμηλό κύρος στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών (Makrinioti, 1999, 295).

2.6 Εκπαιδευτικές πρακτικές ΚΠΑ

Κατόπιν της παράθεσης των στόχων του μαθήματος της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής και αφού έγινε αναφορά στα περιεχόμενα των εγχειριδίων και των δύο τάξεων του Δημοτικού και στον χρόνο που διατίθεται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια ανασκόπηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται ή προτείνονται για τη διδασκαλία και την επίτευξη των στόχων αυτών.

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Alberta των Η.Π.Α., οι παρατηρήσεις στην τάξη αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν ως διδακτική πρακτική τα φύλλα εργασίας που παρέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό που συνοδεύει τα συνιστώμενα βιβλία. Οι μαθητές/τριες βασίζονται κυρίως στα εγχειρίδια για να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δημιουργούνται από καθηγητές/τριες σε κάθε μία από τις τάξεις που παρατηρήθηκαν. Η εν λόγω πρακτική παραπέμπει σε εκπαιδευτικές πραγματικότητες ευρύτατα διαδεδομένες και στη χώρα μας. Οι παρατηρήσεις λοιπόν της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε ελάχιστη εμπλοκή των μαθητών/τριών σε "ενεργό έρευνα και εφαρμογή δεξιοτήτων γνώσης και κριτικής σκέψης" (Alberta Education, 2005,5), πράγματα που περιγράφονται ως στόχοι στο Πρόγραμμα Σπουδών (Gibson,2010, 48).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η κλασική αντιμετώπιση των πολιτικών σπουδών ως ενός μονόωρου μαθήματος, του οποίου οι στόχοι θα υλοποιηθούν με φύλλα εργασίας και κάποιες επαναληπτικές δοκιμασίες είναι τουλάχιστον ανεπαρκής, αν όχι ουτοπική. Η απόκτηση πολιτικής γνώσης εξάλλου, αποτελεί μόνο τη βάση των στόχων των πολιτικών σπουδών. Η υψηλότερη στοχοθεσία τους αφορά στην κατάκτηση πολιτικών δεξιοτήτων και στην υιοθέτηση στάσεων. Η επίτευξη στόχων θεμελιωδών για την οντολογική ανάπτυξη των μαθητών/τριών αλλά και για την πολιτική τους υπόσταση, είναι αδύνατη με τη χρήση τόσο περιορισμένων σε εμβέλεια μέσων/πρακτικών. Σχετικές πιλοτικές έρευνες έχουν λοιπόν διεξαχθεί δίνοντας προτάσεις για τρόπους προσέγγισης του μαθήματος της ΚΠΑ και για εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να φέρουν πιο κοντά στην υλοποίηση των υψηλών στόχων του.

Έξι πρακτικές καταδεικνύεται ερευνητικά ότι σχετίζονται με υψηλά επίπεδα κριτικής σκέψης αλλά και πολιτικής εμπλοκής/δραστηριοποίησης των νέων και είναι οι ακόλουθες:

1. **Ενημέρωση** των μαθητών/τριών για την τοπική αλλά και εθνική κυβέρνηση
2. Καθημερινές ευκαιρίες να **συζητηθούν τρέχοντα θέματα** ή θέματα ενδιαφέροντος για τους μαθητές/τριες
3. Εμπειρίες για **δραστηριοποίηση** των μαθητών/τριών **έξω από το σχολικό πρόγραμμα**
4. Πραγματικές και όχι πλασματικές ευκαιρίες για **λήψη απόφασης** από τους μαθητές/τριες
5. Πραγματοποίηση **προσομοιώσεων πολιτικών διαδικασιών**
6. Ευκαιρίες για συμμετοχή σε **εθελοντική υπηρεσία στην κοινότητα** (Kahne & Middaugh, 2015, 36).

Ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στη σημασία που μοιάζει να έχει η με κάθε ευκαιρία **συζήτηση** στην τάξη για τρέχοντα ζητήματα της κοινωνικής/πολιτικής καθημερινότητας: Η συζήτηση πολιτικών ζητημάτων στην τάξη εγγυάται την απόκτηση πολιτειακής γνώσης (Youniss, 2011,100). Αν ο στόχος είναι να καλλιεργηθούν πολίτες που γνωρίζουν τα συμφέροντά τους και μπορούν να τα εκφράσουν / διεκδικήσουν σε δημόσιο διάλογο -με ό, τι αυτό σημαίνει- τότε η συζήτηση στην τάξη οφείλει να είναι κεντρική στην πολιτική αγωγή. Πέραν της προφανούς ανάγκης να μάθουν οι μαθητές/τριες να διεξάγουν διάλογο μέσα από μια συχνή έκθεση σε τέτοιες συζητήσεις, αυτές οι δραστηριότητες καλλιεργούν εν γένει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Μια πρόσφατη έρευνα στους απόφοιτους κολεγίου στην Αμερική μάλιστα, καταδεικνύει τη σχέση μεταξύ λεκτικής ικανότητας και πολιτικής συμμετοχής (Galston, 2001, 224).

Επιπλέον, θεωρείται πολύ ουσιαστική ως πρακτική των πολιτικών σπουδών η δυνατότητα που πρέπει να παρέχεται στους μαθητές/τριες για **συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη δράσεων** που αφορούν στη σχολική κοινότητα ή στην τοπική κοινωνία. Η συμμετοχή με πραγματικούς όρους δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον να εκφραστεί δημόσια, να χειριστεί την περιοδική αρχηγεία, να ασκήσει την πειθώ, να αντιτεθεί και να φτάσει σε συμβιβασμό (Youniss,2011,101), δεξιότητες που αποτελούν υψηλούς στόχους για το μάθημα της ΚΠΑ.

Τέλος, η **πρότερη γνώση και εμπειρία** των μαθητών/τριών σε σχέση με τις θεματικές που διδάσκονται, είναι σημαντικό να θεωρούνται όχι μόνο πολύ χρήσιμες αλλά και απαραίτητες. Η συζήτηση γύρω από αυτές και η εμπάθυνση οδηγεί στην επανατοποθέτησή τους σε νέα βάση, μετά την παρουσίαση των κοινωνιολογικών προοπτικών, ώστε οι μαθητές/τριες να προσθέσουν μια νέα οπτική στην ήδη υπάρχουσα γνώση τους (Τζώρα, 2013,38).

2.6.1 Εθελοντική Υπηρεσία στην Κοινότητα (Community Service)

Μέσα στη δεκαετία του '90 υπήρξε μια ραγδαία ανάπτυξη σε μια μορφή πολιτικής εκπαίδευσης, που ονομάζεται μάθηση μέσω υπηρεσίας (service learning). Η εθελοντική υπηρεσία στην κοινότητα κρίνεται σκόπιμο να εξηγηθεί περαιτέρω σε αυτό το σημείο, καθώς αποτελεί πρακτική των πολιτικών σπουδών ευρύτατα διαδεδομένη, ιδιαίτερα στις Η.Π.Α., παραμένει όμως ουσιαστικά άγνωστη στη χώρα μας. Ως υπηρεσία στην κοινότητα μπορεί να θεωρηθεί ένα φάσμα εθελοντικών δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν οι μαθητές/τριες στα πλαίσια του μαθήματος της ΚΠΑ, που ποικίλει από τον καθαρισμό σκουπιδιών σε ένα πάρκο μέχρι τη συμμετοχή σε εκλογικές καμπάνιες ή τη διοργάνωση ενός μαραθωνίου με φιλανθρωπικό χαρακτήρα (Youniss, 2011, 101). Οι υπέρμαχοι της εθελοντικής υπηρεσίας στην κοινότητα, θεωρούν ότι οι εμπειρίες που προσφέρει στους μαθητές/τριες βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία σε όλο το φάσμα των γνωστικών αντικειμένων (Battistoni, 1997, 150).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί εδώ ότι κάθε είδους εθελοντισμός ή φιλανθρωπική δράση που αναλαμβάνουν ανεξάρτητα οι μαθητές/τριες δεν αποτελεί μέρος της πολιτικής τους εκπαίδευσης. Η κοινωνική υπηρεσία ως εκπαιδευτική πρακτική της ΚΠΑ πρέπει να οργανώνεται σε σχέση με το ακαδημαϊκό πρόγραμμα, να έχει ξεκάθαρους γνωστικούς στόχους και να καλύπτει συγκεκριμένες ανάγκες της κοινότητας για κάποια χρονική περίοδο. Η μάθηση προκύπτει τόσο μέσα από την πρακτική, όσο και μέσα από την κριτική εποπτεία της, που θα πρέπει να γίνεται στο σχολείο. Στην Αμερική, 32% των σχολείων έχουν ενσωματώσει αυτό το είδος μάθησης μέσα στο Αναλυτικό τους Πρόγραμμα (Galston,2001,229). Ένα πλήθος αποδεικτικών στοιχείων υποστηρίζουν την πρόταση ότι η μαθητική συμμετοχή σε δραστηριότητες τέτοιας φύσης με βάση την κοινότητα, αυξάνει τις πιθανότητες συμμετοχής τους στην μετέπειτα πολιτική ζωή. Με βάση σύγχρονες έρευνες από το

Κέντρο Ερευνών του Πανεπιστημίου της Βιρτζίνια, γυναίκες, άτομα με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, μαθητές ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και μεγαλύτερων τάξεων είναι εκείνοι που εθελοντικά συμμετέχουν πιο συχνά σε τέτοιες υπηρεσίες (Branson & Quigley, 1998,18). Αυτοί οι μαθητές/τριες είναι πιο πιθανό ν' αναπτύξουν μια κατανόηση του πολιτικού συγκείμενου και των κυβερνητικών θεσμών, και να θεωρούν τους εαυτούς τους ως πολιτικά ικανούς, παίρνοντας έτσι κίνητρο για την πολιτική τους εμπλοκή.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι όσο πιο ευρύ είναι το πεδίο των προσφερομένων από το σχολείο επιλογών για υπηρεσία σε ποικίλα πόστα στην κοινότητα, τόσο πιο υψηλή είναι η συμμετοχή των μαθητών σε αυτή. Το γεγονός αυτό, όπως και το σύνολο των προϋποθέσεων υπό τις οποίες μια εθελοντική υπηρεσία μπορεί να αποτελέσει ουσιαστικό μέρος της πολιτικής εκπαίδευσης των νέων καθιστά την πρακτική πολύ απαιτητική, καθώς συνεπάγεται υψηλό επίπεδο κρατικής οργάνωσης και πολλή δουλειά από την πλευρά των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Είναι απαραίτητο ακόμη να τονιστεί ότι ο ευεργετικός ρόλος της εθελοντικής υπηρεσίας στην κοινότητα μεγιστοποιείται όταν αυτή γίνεται με σκοπό να αποδίδει ουσιαστικό όφελος στην κοινότητα, και μάλιστα με τρόπο - ει δυνατόν - μετρήσιμο. Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που πίστευαν ότι οι υπηρεσίες τους συνέβαλαν ουσιαστικά στο καλό της κοινότητας, έναν χρόνο αργότερα φάνηκαν πολύ πιο πολιτειακά προσανατολισμένοι από όσους δεν αντιλήφθηκαν να αποδίδεται πρακτικά σημασία στην υπηρεσία τους (Youniss,2011, 102).

Η υπηρεσία στην κοινότητα λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει ένα σπουδαίο μέρος της πολιτικής εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση ότι γίνεται αντιληπτή όχι ως διενέργεια καλών πράξεων, αλλά κάτι πολύ πέρα από αυτό (Branson & Quigley, 1998,18), κάτι που έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα για τη ζωή του συνόλου και μια πρακτική που διενεργείται με εποπτεία βάσει των μαθησιακών στόχων της ΚΠΑ.

2.7 Αξιολόγηση των ΠΣ στο σχολείο

Έχοντας διατρέξει ένα σύνολο στοιχείων που αφορούν στα μοντέλα των πολιτικών σπουδών παγκοσμίως, αλλά και στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος της

Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να γίνει μια αναφορά στο πώς αξιολογείται διεθνώς η υλοποίηση τέτοιων μαθημάτων σε διακριτό χρόνο εντός του ωρολογίου προγράμματος. Η αποδεδειγμένα μειωμένη διάθεση των νέων να συμμετέχουν ενεργά στον πολιτικό βίο σε διεθνές επίπεδο, καταδεικνύει αρχικά την ανάγκη να επαναξιολογηθεί σοβαρά ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος της ΚΠΑ. Για ποιον λόγο λοιπόν, παρά το γεγονός ότι οι νέοι περνούν από μια σχετική εκπαίδευση σε σχέση με την πολιτική τους υπόσταση, δεν φαίνεται να έχουν επιτύχει την υιοθέτηση πολιτικά αξιόλογων στάσεων;

Κάποιες αιτίες ίσως ανιχνεύονται μέσα από σχετικές αξιολογικές έρευνες που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί. Αξιολογώντας συνολικά την ίδια τη χρησιμότητα του μαθήματος της ΚΠΑ, τα αποτελέσματα των ερευνών δίστανται. Κάποιοι μελετητές αφ' ενός ισχυρίζονται ότι υπάρχει αποδεδειγμένα μικρή σχέση μεταξύ της έκθεσης σε ένα ΑΠ με οριοθετημένη ώρα ΚΠΑ και των πολιτικών προσανατολισμών των νέων (Kahne & Middaugh, 2015, 35). Με τον τρόπο αυτό, αμφισβητείται συνολικά η χρησιμότητα της πολιτικής αγωγής ως διακριτού γνωστικού αντικειμένου. Από την άλλη πλευρά, κάποιοι άλλοι μελετητές υποστηρίζουν πως η δυσκολία στην αγωγή του πολίτη οφείλεται εν μέρει στην εσφαλμένη υπόθεση ότι η γνώση και οι δεξιότητες που θα πρέπει να αποκτήσουν οι πολίτες πρέπει να αναδυθούν ουσιαστικά ως παραπροϊόντα της μελέτης άλλων μαθημάτων του σχολείου ή ως αποτέλεσμα της σχολικής διαδικασίας (Branson & Quigley, 1998,29). Μαθήματα όπως η Ιστορία και η Λογοτεχνία μπορούν να είναι πολύ βοηθητικά, αλλά δεν επαρκούν για την πολιτική εκπαίδευση των μαθητών, για την οποία απαιτείται ξεχωριστό σχολικό μάθημα και χρόνος.

Επιπλέον, στην Αμερική έρευνες δείχνουν ότι παρά τη σχεδόν γενικευμένη χρήση βιωματικών μεθόδων, όπως η εθελοντική εργασία στην κοινότητα, τα μαθήματα των πολιτικών επιστημών εστιάζουν περισσότερο στην γνώση των γεγονότων που αφορούν στην κυβέρνηση και δίνουν σαφώς λιγότερη βάση στον ρόλο του κοινού πολίτη (Kahne & Middaugh, 2015, 34). Με άλλα λόγια, αξιολογικά κρίνεται ότι η έμφαση δίνεται όχι τόσο στην παγίωση στάσεων ή έστω στην απόκτηση δεξιοτήτων, αλλά στην κατάκτηση της πληροφορίας.

Άλλες έρευνες στις Η.Π.Α. καταδεικνύουν πως υπάρχει η πεποίθηση ότι η πολιτική αγωγή αξιολογείται ως λιγότερο σημαντική σχετικά με αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά, από τα οποία θεωρείται από πολλούς ότι «τρώει χρόνο» (Kahne & Middaugh, 2015, 34). Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει κανείς εύκολα βλέποντας πρόχειρα τον διατιθέμενο χρόνο για την ΚΠΑ και στο ελληνικό σχολείο. Επομένως, αν ένα μάθημα α priori αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον, εύκολα γίνεται αντιληπτή και η αιτία της σχετικής αποτυχίας στην επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα τέλος με έρευνες (Misra 2004, Eitzen et al. 1999, Ault 1996, Eckstein et al. 1995) η εικόνα που παρουσιάζουν οι πολιτικές σπουδές - και γενικότερα η κοινωνιολογία - στα μάτια των υπευθύνων της εκπαίδευσης και των μαθητών/τριών οφείλεται και σε παράγοντες πιο δομικούς, που αφορούν στην πλημμελή προετοιμασία των εκπαιδευτικών που έχουν αναλάβει τη διδασκαλία της στη σχολική τάξη, στους πανεπιστημιακούς καθηγητές/τριες που παρουσιάζουν την κοινωνική/πολιτική γνώση με έναν φιλοσοφικό τρόπο, ο οποίος υπονομεύει τη σύνδεσή της με το πραγματικό κόσμο - ακόμα και στα μάτια των μελλοντικών διδασκόντων - και στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία κυριαρχούνται από μια θετικιστική προσέγγιση σε όλο το φάσμα των γνωστικών αντικειμένων (Τζώρα, 2013, 38).

2.7.1 Οι απόψεις των δασκάλων για το μάθημα της ΚΠΑ

Δεκάδες έρευνες έχουν διεξαχθεί όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω για να ερμηνεύσουν την δυσκολία των ΠΣ διεθνώς να επιτύχουν τους σκοπούς της πολιτικής εκπαίδευσης. Μεταξύ των παραγόντων που αναδείχθηκαν ως υπεύθυνοι γι' αυτή την αποτυχία είναι **η έλλειψη ειδίκευσης και κατάρτισης των καθηγητών, αλλά και η διδασκαλία των πολιτικών επιστημών από δασκάλους άλλων ειδικοτήτων** (Branson & Quigley, 1998,25).

Όπως είναι φυσικό, η απουσία ειδίκευσης σε έναν τομέα, δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερο στρες και καλλιεργεί ανασφάλειες. Μια συνολική **απουσία αυτοπεποίθησης** στη διδασκαλία του μαθήματος μέσω της ερευνητικής μεθόδου, όπως προκρίνεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, εκφράστηκε από κάποιους δασκάλους στην έρευνα του Gibson σε δημοτικά σχολεία στην Αλμπέρτα της Αμερικής το 2010, καθώς φάνηκε ότι οι δάσκαλοι μοιάζει να στηρίζονται πολύ στα υπάρχοντα εγχειρίδια.

Οι δάσκαλοι και οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων που ερωτήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα, προσδιόρισαν ως κέντρο της στοχοθεσίας της ΚΠΑ το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος: «να μάθουν ιστορία και γεωγραφία, άλλους ανθρώπους και κουλτούρες, τρέχοντα ζητήματα, την πολιτική και τους τρόπους διακυβέρνησης» (Gibson,2010, 43). Σπάνια, οι δάσκαλοι έκαναν αναφορά στους υψηλότερους στόχους που αφορούν στις δεξιότητες και τις στάσεις που πρέπει να κατέχει ένας ενεργός πολίτης.

Ο δευτερεύων χαρακτήρας που αποδίδεται στο μάθημα της ΚΠΑ, όπως αναφέρθηκε ήδη, είναι διακριτός και στις απόψεις των ίδιων των διδασκόντων, μαζί με μια επιφύλαξη για το αν οι υψηλοί στόχοι του μαθήματος μπορούν να δουλευτούν σε μια πολύ νεαρή ηλικία: « Πιστεύω ότι η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά πρέπει να έχουν προτεραιότητα έναντι των υπολοίπων μαθημάτων. Το νέο πρόγραμμα κοινωνικών σπουδών είναι αρκετά απαιτητικό και δύσκολο για να διδαχθεί σε μικρά παιδιά. Μου αρέσει η ιδέα να διδάσκω για άλλους πολιτισμούς και να ενημερώνονται τα παιδιά για τη ζωή στις άλλες χώρες, αλλά δεν μπορούν όλα τα παιδιά αυτής της ηλικίας να καταλάβουν αυτές τις έννοιες»(Gibson,2010, 47). Αυτή η ανησυχία των δασκάλων ότι υπάρχει υπερφόρτωση στην ύλη και στα περιεχόμενα της ΚΠΑ, αποδίδεται κάποτε και σε δικές τους ανεπάρκειες, καθώς διδάσκοντας κάτι τέτοιο συχνά είναι αναγκασμένοι να βγαίνουν από τις δικές τους γνωστικές comfort zones (Gibson,2010, 47). Πέρα από την απουσία ειδίκευσης λοιπόν, φαίνεται να απασχολεί τους δασκάλους - συνειδητά ή όχι - και μια ευρύτερη ανεπάρκεια ίσως, καθώς οι πολιτικές σπουδές αποτελούν ένα απαιτητικότατο γνωστικό πεδίο, όπως αναφέρει σχετικά και ο McAllister: «Οι εν ενεργεία δάσκαλοι στο σχολικό σύστημα αν δεν έχουν καμία πολιτική γνώση, αμφιβάλλω αν θα μπορούσαν να διδάξουν το θέμα. Αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα» (McAllister,2001,14). Ένα από τα κλειδιά για τη βελτίωση των κοινωνικών μελετών είναι το να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί ατομικά τις πολιτικές σπουδές - όχι μόνο ως περιεχόμενο που πρέπει να καλυφθεί αλλά ως συνεκτική προσπάθεια εκπαίδευσης των μελλοντικών πολιτών.

2.7.2 Οι απόψεις των μαθητών για το μάθημα της ΚΠΑ

Πέρα από τα προβλήματα που καταδεικνύονται στην εφαρμογή της διδασκαλίας των πολιτικών σπουδών μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, εξαιρετικά ενδιαφέρουσες, χρήσιμες και κατατοπιστικές είναι οι έρευνες που αφορούν στις

σχετικές απόψεις των μαθητών/τριών. Το να ακουστούν οι φωνές τους σχετικά με το πώς νοηματοδοτούν οι ίδιοι/ες τις σχολικές τους εμπειρίες είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα στην κατανόηση του αντίκτυπου όσων συμβαίνουν στις τάξεις.

Ένας αξιόλογος αριθμός από έρευνες καταδεικνύουν ότι η ΚΠΑ είναι συχνά το λιγότερο αγαπητό μάθημα των μαθητών/τριών, για το οποίο αισθάνονται ότι τα περιεχόμενά του δεν έχουν σχέση με την καθημερινότητά τους: « *Η πολιτική εκπαίδευση συχνά λειτουργεί αγνοώντας παντελώς τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις εμπειρίες τους, τις γνώσεις και τα πιστεύω τους*» (Gessner, 2017,41). Οι μαθητές συχνά το περιγράφουν ως «*βαρετό και άχρηστο*». Πιο θετικά σχόλια για το μάθημα της ΚΠΑ δόθηκαν από μαθητές τάξεων, όπου ο δάσκαλος έχει ξεκάθαρα διαρθρωμένους στόχους, αλλά και προσωπικό ενθουσιασμό (Gibson,2010,43).

Η κυριαρχία των γνωστικών στόχων, έναντι των στόχων για ενεργό πολιτότητα διαφαίνονται και μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών. Στην προαναφερθείσα έρευνα του Gibson, οι ερωτηθέντες μαθητές σε σχετικό ερώτημα με το περιεχόμενο του μαθήματος δεν ανέφεραν να μαθαίνουν πώς να είναι ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Πολλοί μαθητές αντίθετα θεωρούν ότι οι πολιτικές σπουδές δεν είναι άλλο από μελέτη Ανθρωπολογίας, Γεωγραφίας, Ιστορίας. Σε ερώτημα για το τι μαθαίνουν μέσα από το μάθημα της ΚΠΑ, οι μαθητές/τριες απάντησαν μεταξύ άλλων: «*Μαθαίνουμε σχετικά με την ιστορία, τι έκαναν οι άνθρωποι τότε και πώς έχουν αλλάξει από το παρελθόν*», «*... σχετικά με τις ηπείρους και μερικές φορές μόνο ιστορία*», «*... σχετικά με το πού βρισκόμαστε και τι ήταν εκεί που ζούμε τώρα*», «*... πράγματα για τον κόσμο*» (Gibson,2010, 50).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι πέραν των υπολοίπων, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη γνώση που παρέχεται από τις πολιτικές σπουδές ως ξεκομμένα θραύσματα πληροφορίας ευρύτερα για τον κόσμο. Το περιεχόμενο της γνώσης κατακερματίζεται λοιπόν, σε αποσυνδεδεμένα κομμάτια που μπορούν να απομνημονευθούν, αλλά δεν μπορούν εύκολα να μαθευτούν με την κατανόηση των εννοιών τους ή την εκτίμησή της σημασίας τους (Gibson,2010,44), πράγμα ιδιαίτερα προβληματικό για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος.

Πέρα από το περιεχόμενο των πολιτικών σπουδών, οι μαθητές/τριες ερωτήθηκαν για το λόγο που πιστεύουν οι ίδιοι ότι παίρνουν όλη αυτή την πληροφορία. Φαίνεται πως τα παιδιά θεωρούν ότι οι κοινωνικές και πολιτικές σπουδές είναι χρήσιμες με

απροσδιόριστο τρόπο, όχι για το παρόν αλλά για το μέλλον: « Χρειαζόμαστε κοινωνική παιδεία γιατί αν θέλεις να γίνεις δάσκαλος θα πρέπει να γνωρίζεις αυτά τα πράγματα», «... γιατί όταν μεγαλώσεις μπορείς να είσαι σαν ξεναγός για το μουσείο και όταν οι άνθρωποι κάνουν ερωτήσεις σχετικά με την ιστορία του Καναδά ή άλλων τόπων, τότε εσύ θα μπορούσες να τους απαντήσεις», « είναι σημαντικό για όταν μεγαλώνεις» (Gibson,2010, 53).

Επίσης κάποιοι μαθητές/τριες θεωρούν ότι οι πολιτικές σπουδές χρειάζονται γιατί χωρίς αυτές δεν μπορείς να είσαι άριστος στο σχολείο: «Τα μαθαίνεις για να γράφεις καλά στα τεστ», « επειδή μπορούμε να μάθουμε περισσότερα ώστε να είμαστε προετοιμασμένοι για τις επόμενες τάξεις που είναι πιο δύσκολες». Κάποιοι από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι πολιτικές σπουδές μπορούν να βοηθήσουν κάποιον να μάθει πώς σκέπτονται και δρουν οι άλλοι άνθρωποι: «... οπότε μαθαίνεις πώς κάνουν τα πράγματα οι άλλοι άνθρωποι.»

Τέλος, ξεκάθαρη είναι μέσα από τα λόγια των μαθητών/τριών η ουσιαστική απουσία βιωματικού χαρακτήρα στο μάθημα της ΚΠΑ. Ο βιωματικός τρόπος μάθησης που πλουτίζει τις εμπειρίες των μαθητών/τριών αποσκοπεί πιο άμεσα στις δεξιότητες και τις στάσεις της πολιτότητας. Κάθε φορά που ρωτήθηκαν μαθητές/τριες πόσο συχνά εκτέθηκαν σε εμπειρίες όπως η ενεργός λήψη απόφασης ή ανάληψη δράσης, η απάντηση ήταν «λίγο». Μερικές φορές μάλιστα, για κάποιους, ορισμένες εμπειρίες δεν προκύπτουν ποτέ (Kahne & Middaugh, 2015, 37).

Εν κατακλείδι, εάν η εκπαίδευση για την πολιτότητα είναι ο πραγματικός λόγος ύπαρξης των πολιτικών σπουδών, τότε αυτό φαίνεται να χρειάζεται να το κατανοήσουν τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι μαθητές (Gibson,2010, 56), καθώς μοιάζει επί του παρόντος η ενεργός πολιτότητα να έχει τοποθετηθεί χαμηλότερα στην ιεραρχία των στόχων απ' ό, τι θα έπρεπε να είναι.

2.7.3 Τρόποι βελτίωσης του μαθήματος της ΚΠΑ

Από όσα καταγράφηκαν αναλυτικά αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθήματος της ΚΠΑ με βάση διεθνείς μελέτες, αλλά και με βάση την εικόνα του μαθήματος όπως την καταθέτουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες, καθίσταται σαφές ότι ο τρόπος διεξαγωγής του συγκεκριμένου αντικειμένου είναι μάλλον ανεπαρκής. Η διαπίστωση

αυτή οδηγεί με τη σειρά της σε αναζήτηση μεθόδων που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την υλοποίησή του.

Αρχικά, είναι σημαντικό να δημιουργείται και να διατηρείται ζωντανός ένας δημόσιος διάλογος, βασισμένος σε επιστημονικά δεδομένα, γύρω από τους σκοπούς, τις μεθόδους και τα περιεχόμενα της πολιτικής εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες των ημερών μας αλλάζουν τα δεδομένα με δραματικό ρυθμό, δημιουργώντας την ανάγκη για διαρκή **αναστοχασμό**, ριζικές επαναξιολογήσεις και επαναπροσδιορισμό των κρατικών πολιτικών. Πιο ειδικά, στο στόχαστρο ενός τέτοιου προβληματισμού θα πρέπει να βρίσκονται τα ακόλουθα:

- **Για ποιον λόγο και για ποιον σκοπό** πρέπει τα παιδιά να διδαχθούν την πολιτική αγωγή;
- **Με ποιον τρόπο και με ποια διδακτικά μέσα** θα πρέπει να διδάσκεται το μάθημα στοχεύοντας όχι μόνο σε γνώσεις, αλλά κυρίως σε δεξιότητες και στάσεις; Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες θα πρέπει να διαχωρίζονται από τις διδακτικές, καθώς με αυτές δεν μεταδίδονται απλώς πληροφορίες αλλά επιχειρείται μια αλλαγή στάσεων (Gessner, 2017, 45).
- **Ποια περιεχόμενα** θα πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές/τριες για την πολιτική, τα οικονομικά, την κοινωνία και τον νόμο; Με ποια κριτήρια θα πρέπει να γίνεται η επιλογή του υλικού; (Gessner, 2017,42).

Κάτι ακόμα που καταγράφουν κάποιοι ερευνητές ως σημαντικό στην προσπάθεια βελτίωσης της πολιτικής εκπαίδευσης είναι **η ηλικία από την οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το αντικείμενο** αυτό. Ο Mc Allister θεωρεί ότι η επιστημονική έρευνα στην πραγματικότητα έδειξε ότι η πολιτική αγωγή διεθνώς δεν έχει μεγάλο αντίκτυπο και αυτό συμβαίνει επειδή ξεκινά πολύ αργά. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι - ειδικά τα μικρά παιδιά – μαθαίνουν με την εμπειρία. *«Εάν θέλουμε να έχουμε μια πραγματικά πολιτικά εγγράμματη μαθητική κοινότητα, που να υποστηρίζει την αντιπροσωπευτική δημοκρατία, πρέπει να διδάξουμε τα παιδιά, μέσω της πράξης, τι σημαίνει να επιλέγουν έναν εκπρόσωπο για έναν συγκεκριμένο ρόλο - και να επιτρέψουμε σε αυτά τα παιδιά σε πολύ αρχικό στάδιο να δουν την συνέπεια της επιλογής τους»* (Mc Allister, 2001 , 15).

Η χρήση βιωματικών τρόπων που απεργάζονται την καλλιέργεια στάσεων, είναι ένα ακόμη σημαντικό σημείο. Ένα πρόγραμμα πολιτικών σπουδών που θα έχει πραγματικά μετρήσιμο αποτέλεσμα σχεδιάζεται ώστε να επηρεάζει ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών: τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν το σύστημα ψηφοφορίας. Υπάρχουν πολλοί τρόποι που μπορούν να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές/τριες θα δουν ενεργά ότι η επιλογή που κάνουν έχει άμεση συνέπεια στη ζωή τους. Η μαθητική συμμετοχή με ουσιαστικό τρόπο στην διοίκηση της τάξης και της σχολικής μονάδας από τα πρώτα σχολικά χρόνια, η διοργάνωση παροχής υπηρεσιών στην κοινότητα εκ μέρους των μαθητών με την εποπτεία του σχολείου, η υποδοχή στη σχολική μονάδα μελών της κοινότητας με σκοπό τη διάδραση με τους μαθητές/τριες, αποτελούν εξαιρετικά παραδείγματα βιωματικής προσέγγισης των πολιτικών σπουδών (Branson & Quigley, 1998,33-35).

Επιπλέον, **οι μαθητές/τριες, οι απόψεις και οι εμπειρίες τους είναι απαραίτητο να αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό** για την προώθηση του μαθήματος. Οι νέοι άνθρωποι/έφηβοι μπορούν να βοηθήσουν στη διδασκαλία των πολιτικών επιστημών καθώς πειραματίζονται με το προσωπικό τους δημιουργικό δυναμικό και διαμορφώνουν τους δικούς τους ηθικούς, πολιτικούς και θρησκευτικούς προσανατολισμούς (Gessner, 2017, 45). Η πολιτική εκπαίδευση ως σχολικό αντικείμενο έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τον πολιτικό ως έναν ξεχωριστό τρόπο σκέψης στη διάδραση με τους άλλους. Το θέμα είναι να επιτραπεί στα παιδιά να έχουν ουσιαστικό λόγο στα μαθήματα, να χτίζουν τις απόψεις τους και τους τρόπους σκέψης μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Να μπορούν να δουν μια κατάσταση ή ένα πολιτικόκοινωνικό φαινόμενο μέσω της συμμετοχής διαφορετικά, από μια άλλη οπτική (Gessner, 2017, 47).

Στο επίπεδο της πολιτικής γνώσης, είναι χρήσιμο να σταθεί κανείς από τη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στο δικαίωμα των μαθητών/τριών για πληροφόρηση. Με αυτό το πρίσμα, η χρήση της ερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας, η εξοικείωση κάθε μαθητή/τριας με την αναζήτηση και την ανάγνωση επίσημων εγγράφων του κράτους και του συντάγματος και η γνωριμία με τη ζωή επιφανών γνωστών και άγνωστων πολιτών, μπορούν να αποτελέσουν αφορμές όχι μόνο για πληροφόρηση, αλλά και για γόνιμο διάλογο (Branson & Quigley, 1998,33-35). Εξάλλου, η δημοκρατία δεν είναι ουτοπική και οι πολίτες είναι ανάγκη να αντιληφθούν ότι δεν πρέπει να γίνουν κυνικοί, απαθείς ή απλά να αποσυρθούν από

την πολιτική ζωή λόγω μη ρεαλιστικών προσδοκιών. Για να είναι αποτελεσματική η αγωγή του πολίτη πρέπει να είναι **ρεαλιστική**. Πρέπει να μεταφέρει στους μαθητές τις κεντρικές αλήθειες της τρέχουσας πολιτικής ζωής (Branson & Quigley, 1998, 4).

Ένα τελευταίο σημείο άξιο προσοχής σε μια προσπάθεια αναστοχασμού προς βελτίωση του μαθήματος της ΚΠΑ, είναι η **σχέση που έχει η πολιτική διαπαιδαγώγηση με τις αξίες**. Μέσα από παρατηρήσεις και έρευνα έχει γίνει σαφές ότι η μελέτη των παραδοσιακών σχολικών μαθημάτων, όπως η πολιτική αγωγή, η ιστορία και η λογοτεχνία, όταν διδάσκονται δεόντως, παρέχουν το απαραίτητο εννοιολογικό πλαίσιο για την διαμόρφωση του χαρακτήρα. Η έρευνα μας λέει επίσης ότι το ήθος ή ο πολιτισμός του σχολείου και της τάξης ασκούν ισχυρές επιρροές σε ό, τι οι μαθητές μαθαίνουν για την εξουσία, την ευθύνη, τη δικαιοσύνη, την ευγένεια και τον σεβασμό. Είναι ακόμη γνωστό ότι ένας δυναμικός τρόπος, με τον οποίο τα άτομα αποκτούν επιθυμητά χαρακτηριστικά είναι μέσω της έκθεσης σε ελκυστικά μοντέλα συμπεριφοράς (Branson & Quigley, 1998, 27). Οι εκπαιδευτικοί των πολιτικών σπουδών έχουν την ευθύνη να επικεντρωθούν εκ νέου στις τάξεις τους στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της αρετής των πολιτών, με προσοχή ώστε να αποφεύγεται η κατήχηση σε αυτή τη διαδικασία (Branson & Quigley, 1998, 32). Δεν πρέπει να είναι δειλοί ή διστακτικοί για να εργαστούν προς αυτούς τους στόχους. Η διαμόρφωση χαρακτήρων είναι ωστόσο μακροχρόνια και πολύπλοκη διαδικασία και χρειάζεται επιμονή.

3. ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ (ΜΚ)

Ένα από τα μέσα για τον εκδημοκρατισμό του σύγχρονου σχολείου σε διεθνές επίπεδο είναι η ύπαρξη και η λειτουργία Μαθητικών Κοινοτήτων ή Συμβουλίων. Πρόκειται για θεσμό που εξασκεί τους μαθητές/τριες στην κατάκτηση στάσεων και δεξιοτήτων σχετικών με ένα αντιπροσωπευτικό δημοκρατικό σύστημα. Η προώθηση και ενίσχυση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων ως μέσου δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης, εκμάθησης και υιοθέτησης διαδικασιών δραστηριοποίησης μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία φαίνεται να αποτελεί μια ιδιαίτερα προσφιλή πρακτική, τουλάχιστον για 33 κράτη που συγκροτούν το δίκτυο Ευρυδίκη, από το 2010 (Αυστρία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ελβετία, Ελλάδα, Εσθονία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία, Ισλανδία, Ισπανία κ.ά.).

Στις μέρες μας, στο ελληνικό σχολείο, με βάση την Εκπαιδευτική Νομοθεσία, ύπαρξη Μαθητικών Συμβουλίων προβλέπεται μόνο προκειμένου για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κυρίαρχα όργανα των Μαθητικών Κοινοτήτων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι η Γενική Συνέλευση, το δεκαπενταμελές συμβούλιο της σχολικής μονάδας και τα πενταμελή συμβούλια των σχολικών τάξεων.

3.1 Ορισμός των Μαθητικών Κοινοτήτων

Η εμφάνιση των ΜΚ. συνδέεται άρρηκτα με την εισαγωγή στην εκπαίδευση της στόχευσης για την ενεργό πολιτότητα των μαθητών/τριών και σχετίζεται άμεσα με την έννοια της συμμετοχής. Στην Αμερική της δεκαετίας του '70, τα Μαθητικά Συμβούλια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχαν ήδη μια σύντομη αλλά σημαντική ιστορία. Έτσι, αναδείχθηκε η ανάγκη από τα λάθη του παρελθόντος, να προκύψει ένας αναστοχασμός και ένας εκ νέου ορισμός του τι είναι ένα μαθητικό συμβούλιο και πώς μπορεί αυτό να είναι αποτελεσματικό. Συνοπτικά, ένας ορισμός που περιγράφει και τις εκπαιδευτικές προσδοκίες έχει ως ακολούθως: «*Το μαθητικό συμβούλιο είναι ένα εκπαιδευτικό όχημα που έχει σκοπό να βοηθήσει τους νέους να μάθουν για τον εαυτό τους, το σχολείο τους και τον κόσμο, την οργάνωση, τον προγραμματισμό και τις διαδικασίες της εργασίας εντός του συστήματος, ενώ ταυτόχρονα δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να ακουστούν οι απόψεις του στη διευθυντική λειτουργία του δευτεροβάθμιου σχολείου*» (Reum & Cummings, 1973,9). Εκπαιδευτικός στόχος λοιπόν των Μαθητικών Κοινοτήτων φαινόταν να είναι η

γνωριμία του μαθητή/τριας με τον εαυτό του/της και τον κόσμο. Μέσα στα πλαίσια μιας τέτοιας κοινότητας, οι μαθητές/τριες καλούνται να δουλέψουν ώστε να κατακτήσουν δεξιότητες οργάνωσης και προγραμματισμού - πάντοτε εντός συστήματος- με ένα παραθυράκι μιας κάποιας συμμετοχής, του επιπέδου της έκφρασης ορισμένων απόψεων.

Στο Λονδίνο του 21^{ου} αιώνα, ο ορισμός των Μαθητικών Κοινοτήτων μοιάζει να έχει διαφοροποιηθεί σε αρκετά ουσιαστικά σημεία. Ως μαθητικό συμβούλιο ορίζεται πλέον «ένα εκλεγμένο σώμα μαθητών, του οποίου ο σκοπός είναι να εκπροσωπήσει τις τάξεις τους και να αποτελέσει ένα φόρουμ για την ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή των μαθητών στην καθημερινή ζωή τους στη σχολική κοινότητα» (Veitch,2008,2). Αξιοσημείωτο είναι ότι στον σύγχρονό μας ορισμό, γίνεται - αν μη τι άλλο - λόγος για ενεργό συμμετοχή, έννοια από την οποία ο σχετικός ορισμός των προηγούμενων ετών αφίστατο κατ' ουσίαν πολύ. Το πώς ορίζεται βιβλιογραφικά η έννοια της συμμετοχής, ο αναγνώστης μπορεί να το αναζητήσει στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης. Εδώ θα αρκεστούμε να καταθέσουμε την διάκριση μεταξύ των ποικίλων επιπέδων συμμετοχής, παθητικής, λανθάνουσας και ενεργού.

3.2 Σύντομη Ιστορία των Μαθητικών Κοινοτήτων

3.2.1 Νομοσχέδια και Διατάξεις

Στην *Αιτιολογική Έκθεση των Εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων* του 1899, η ελληνική εκπαίδευση φαίνεται να στοχεύει στη μόρφωση του ελληνικού λαού, με απώτερο σκοπό για πρώτη φορά, η μόρφωση αυτή να συνεισφέρει με τη σειρά της στη σωστή άσκηση του εκλογικού δικαιώματος από μέρους των μελλοντικών πολιτών, στην ορθή λειτουργία του κοινοβουλευτισμού και εν γένει στην πολιτική αναμόρφωση (Εμβλωτής, 1998, 71). Έτσι, η πρώτη παρουσίαση της έννοιας των ΜΚ στην Ελλάδα συμβαίνει μέσα στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1917. Η πρώτη ωστόσο επίσημη εκδοχή μαθητικής κοινότητας, με θεωρητική θεμελίωση ανάλογη της ελληνικής, είχε ήδη συμβεί στην Ευρώπη στα 1907, όταν ο C. Burchardt ίδρυσε στην Ελβετία τον πρώτο σύλλογο μαθητών με την επωνυμία *Μαθητική Κοινότητα* (Εμβλωτής, 1998, 68). Στην Ελλάδα τώρα, *Τα Ψηλά Βουνά* του Ζαχαρία Παπαντωνίου, ως αναγνωστικό – σήμα κατατεθέν της μεταρρύθμισης του '17, προβάλλει ιδιαίτερα τις έννοιες της κοινοτικής ζωής, της συλλογικής λήψης απόφασης και της ανάληψης δράσης. Τρία χρόνια αργότερα, η Κυβέρνηση αποσύρει

τα Ψηλά Βουνά από την εκπαίδευση, ως έργο «κακοβούλου προθέσεως και εκχυδαϊσμού».

Στα 1922, ο Σ. Μ. Καλλιάφας διαπιστώνει ούτε λίγο ούτε πολύ ένα έλλειμμα στη δημοκρατική εκπαίδευση που παρέχει το ελληνικό σχολείο στους μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα «*δια του ατομίζοντος χαρακτήρος της διδασκαλίας και δια της και εις τα λοιπά μέρη του σχολικού βίου κρατούσης απολυταρχικής διαγωγής του διδασκάλου προς τους μαθητάς*», να προάγει έναν εγωισμό επικίνδυνο και να παγιώνει στους μαθητές/τριες μια συμπεριφορά που βρίσκεται κοντά στα άκρα, άλλοτε της δουλοφροσύνης κι άλλοτε της εναντίωσης, όπως ο ίδιος αναφέρει (Εμβαλώτης, 1998, 69). Αναφορά γίνεται εξάλλου και στις ευρύτερες απόρροιες μιας τέτοιας κατάστασης, στην δημιουργία δηλαδή από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πολιτών «*προικισμένων με κάθε πολιτική κακία*», και εν πάση περιπτώσει ανίκανων να στηρίξουν μια υγιή πολιτεία. Εντύπωση τέλος προξενεί, ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων ενεργού πολιτότητας στους μαθητές φέρεται από τον Καλλιάφα να αφορά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την Α' Δημοτικού ως το τέλος της σχολικής ζωής (Εμβαλώτης, 1998, 70), πράγμα το οποίο ακόμη και σήμερα πολλοί εκπαιδευτικοί το αμφισβητούν.

Στα 1923, οι Δελμούζος και Παπαμαύρος ιδρύουν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο την πρώτη εν Ελλάδι Μαθητική Κοινότητα, με συμμετοχή διδασκόντων και μαθητών. Ο Δελμούζος προέβη μάλιστα σε διάκριση μεταξύ των όρων “μαθητική αυτοδιοίκηση” και “μαθητική κοινότητα”. Θεωρούσε την αυτοδιοίκηση ως τέλος, δηλαδή σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι αρχή της. Ένα τέλος μάλιστα, που χρονικά το τοποθετούσε μετά το πέρας της σχολικής ζωής (Εμβαλώτης, 1998, 73). Εργαλείο που θα βοηθούσε στην επίτευξη του σκοπού της αυτοδιοίκησης θεωρούσε τη μαθητική κοινότητα. Από την Μαθητική Κοινότητα του Μαρασλείου και για τα 30 περίπου επόμενα χρόνια, οι ΜΚ λειτουργούν σε μερικά ελληνικά σχολεία χωρίς θεσμική κάλυψη.

Το ζήτημά τους επανέρχεται στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964, όπου με εγκύκλιο προβλέπεται η δημιουργία μαθητικών κοινοτήτων σε όλα τα σχολεία, πράγμα το οποίο ωστόσο δεν εφαρμόζεται. Στα 1971, σε εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας δίνεται για πρώτη φορά μια σειρά οδηγιών για τη λειτουργία των ΜΚ, ενώ

βγαίνει στη δημοσιότητα υπόδειγμα καταστατικού, βάσει του οποίου θα πρέπει να λειτουργούν οι μαθητικές κοινότητες (Εμβαλώτης,1998, 74)

Με τη Μεταπολίτευση, στα 1974, το ΥΠ.Ε.Π.Θ με δυο εγκυκλίους του προς όλες τις σχολικές μονάδες, ανακοινώνει ότι πρώτιστο έργο της Μέσης Παιδείας, αποτελεί η εξάσκηση των μαθητών/τριών ώστε να συμμετάσχουν αργότερα με φρόνημα ελεύθερο και αίσθημα ευθύνης στα κοινά, πράγμα στο οποίο μπορεί να συντελέσει και η οργάνωση μαθητικών κοινοτήτων στα Γυμνάσια της χώρας, υπό την εποπτεία καθηγητών που θα αναλάβουν μια τέτοια ευθύνη. Στόχος φέρεται να είναι η ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους μαθητές και η εκ μέρους τους ανάληψη ευθυνών, ώστε να ασκηθούν στην αυτοδιοίκηση. Η καθοδηγητική συμμετοχή καθηγητών θεωρείται αυτονόητη, ενώ ο διευθυντής επιφορτίζεται με την υπόδειξη κάθε φορά του καθηγητή που θα είναι υπεύθυνος για την εκάστοτε ΜΚ (Εμβαλώτης,1998, 77).

Είναι αξιοπρόσεκτη η ενθάρρυνση που το Υπουργείο Παιδείας καλεί να δοθεί στους μαθητές με στόχο τη συγκρότηση ΜΚ σε σχετική εγκύκλιο του 1974, με την ταυτόχρονη προτροπή προς τις σχολικές διευθύνσεις για παροχή ακόμη και υλικής βοήθειας σε κάθε προσπάθεια των μαθητών να συμπαρασταθούν στον “δίκαιο αγώνα του αδελφού Κυπριακού λαού”(Εμβαλώτης,1998,76). Φαίνεται ξεκάθαρα λοιπόν, μια εθνική στρατηγική στη βάση της οποίας, οι ρυθμιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής επιχειρούν να κατευθύνουν τις «πρωτοβουλίες των ΜΚ.»

Σε εγκύκλιο του '75, μεγάλη σημασία αποδίδεται στο πρόσωπο που ο διευθυντής του σχολείου θα ορίσει ως υπεύθυνο καθηγητή για την κάθε ΜΚ. Αφού απ' αυτόν εξαρτάται *«η ευόδωσις ή η αποτυχία των έργων αυτής»*, ενώ σημαντικό ρόλο αναφέρεται ότι θα διαδραματίσουν και όλοι οι διδάσκοντες σε μια τάξη, οι οποίοι καλούνται να παρακολουθούν το έργο και τις δραστηριότητες της ΜΚ.

Κανονισμοί για την λειτουργία των ΜΚ. κυκλοφόρησαν στα 1976, ενώ ανανεώνονται κάτω από το πρίσμα θεώρησης του εκάστοτε Υπουργού και της εκάστοτε Κυβέρνησης, στα 1978 και στα 1982, οπότε και θεσμοθετείται για πρώτη φορά ο διάλογος δασκάλου και μαθητή (Παπαοικονομου,2015,178). Στους κανονισμούς αυτούς καταγράφονται και αναφέρονται ρητά οι σκοποί και οι στόχοι της λειτουργίας των ΜΚ. με μικρές ή μεγαλύτερες διαφορές σε κάθε αναθεώρηση. Κυρίαρχες είναι οι έννοιες της *μαθητικής πρωτοβουλίας*, της δημιουργίας στους

μαθητές υπεύθυνης στάσης, της συμμετοχής στα κοινά και της άσκησης των μαθητών στον διάλογο και στις δημοκρατικές διαδικασίες (Εμβαλώτης,1998,91)

Ισχύ νόμου αποκτά η συγκρότηση ΜΚ για πρώτη φορά με το νομοσχέδιο του 1985 (1566/85, άρθρο 45) (Εμβαλώτης,1998,92). Το καταστατικό των Μαθητικών Κοινοτήτων του Υπουργείου Παιδείας προβλέπει ένα πενταμελές συμβούλιο για κάθε τμήμα, με τα παρακάτω αξιώματα: πρόεδρος, γραμματέας, ταμίας, και δύο ισότιμα μέλη (Καλαβά-Μυλωνά,1989,204). Αυτά τα πέντε παιδιά είναι αυτά που πήραν τις περισσότερες ψήφους με σύστημα απλής πλειοψηφίας.

Σε υπουργική απόφαση του 1990, και μάλιστα στο άρθρο 3 παρ.6 αναφέρεται για πρώτη φορά ότι οι εκλογές για τη σύσταση ΜΚ. διεξάγονται σε τακτή ημερομηνία που ορίζεται ανά εκπαιδευτική περιφέρεια και γίνεται λόγος για την εκλογή για την σύνθεση της Γενικής Συνέλευσης του σχολείου, αλλά και τη σύνθεση και τις αρμοδιότητες του 15μελούς μαθητικού συμβουλίου (Εμβαλώτης,1998,101). Δεν διαφεύγει της προσοχής ότι ο Κανονισμός για τις ΜΚ. που ισχύει ακόμη και σήμερα είναι ο κανονισμός του 1986.

3.2.2 Δυσκολίες στην αρμονική λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων

Όπως κάθε νέος θεσμός, οι ΜΚ δημιούργησαν αρκετές αμηχανίες στη διαχείρισή τους, τόσο από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, όσο και από τους ενήλικες υπευθύνους. Οι ποικίλες δυσκολίες που αναδύθηκαν κατά την εφαρμογή του θεσμού των ΜΚ. φάνηκαν από πολύ νωρίς. Πολλές περιπτώσεις «αμφιβόλου νομιμότητας» γύρω από τις δραστηριότητες των ΜΚ. καλείται να αντιμετωπίσει μετά από δεκάδες αιτήματα των διευθύνσεων των σχολείων το ΥΠ.Ε.Π.Θ., το οποίο απαντά συνήθως με τρόπο πατερναλιστικό σε αυτά τα αιτήματα, θέτοντας πολύ ξεκάθαρα τα όρια της δυνατότητας για μαθητική αυτοδιοίκηση και πλήττοντας το θεσμό των ΜΚ. ως «κυττάρων δημοκρατικής ζωής», όπως το οραματίζονταν οι ποικίλοι Κανονισμοί (Εμβαλώτης,1998,97).

Στα 1976 ήδη, ο τότε Υπουργός Παιδείας Γ. Ράλλης, σε σχετικό κείμενό του, κάνει λόγο για δυσφήμιση του θεσμού των ΜΚ. καθώς και για «υπεραπλουστεύσεις» και «αλόγιστες παραχωρήσεις» που καθιστούν δύσκολη την εύρεση της χρυσής τομής μεταξύ απόλυτης ελευθερίας και σεβασμού (Εμβαλώτης,1998,80). Παράλληλα, στον Κανονισμό των ΜΚ του '78, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ρητά ότι «εκδηλώσεις ή

ενέργειες πολιτικού ή συνδικαλιστικού χαρακτήρα βρίσκονται έξω από το σκοπό των ΜΚ. και δεν επιτρέπονται» (Εμβαλωτής,1998,83). Συνολικά, πρωτοβουλίες των μαθητών για να δημιουργήσουν μαθητικά στέκια, ή προσκλήσεις στο σχολείο εξωσχολικών παραγόντων, πχ. εκπροσώπων εργατικών κέντρων, θα απασχολήσουν συχνά τη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Όλες αυτές οι δυσλειτουργίες που προκύπτουν προφανώς από το νεοσύστατο του θεσμού, αλλά και από κάποιο έλλειμμα, είτε στη σαφήνεια που διαθέτει το νομοθετικό πλαίσιο είτε στην εφαρμογή του, έχουν μέσα στα χρόνια πλήξει πολύ το κύρος των Μαθητικών Κοινοτήτων. Στην *Αιτιολογική έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη/του Παιδιού για τροποποίηση του υπάρχοντος Κανονισμού για τις ΜΚ*, δηλώνεται ξεκάθαρα ότι *«με την πάροδο των χρόνων οι πρακτικές υλοποίησης του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας αποδυναμώθηκαν και απέκλιναν από την αρχική στόχευση του νόμου»*, θεωρώντας υποβαθμισμένη την παιδαγωγική του λειτουργία και κρίνοντας το έργο τους περιορισμένο στις εκλογικές διαδικασίες ανάδειξης των εκπροσώπων των μαθητών και στην μικρή εμπλοκή τους σε διοικητικές διαδικασίες (Αιτιολογική έκθεση για σχέδιο τροποποίησης του Κανονισμού λειτουργίας για τις ΜΚ, Συνήγορος του Παιδιού, 2014). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι ο αρμόδιος Υπουργός δεσμεύτηκε για την υλοποίηση μιας τέτοιας τροποποίησης.

Στο σχέδιο που κατατέθηκε για τροποποίηση του Κανονισμού του '86, επιχειρείται για πρώτη φορά σε κείμενο κανονισμού ένας ορισμός - απαραίτητος αλλά ανύπαρκτος έως τώρα - της έννοιας της μαθητικής συμμετοχής, η οποία ορίζεται ως ελεύθερη έκφραση γνώμης, ως διαδικασία από κοινού λήψης αποφάσεων και ως ανάληψη αρμοδιοτήτων και ευθυνών από τους μαθητές. Για πρώτη επίσης φορά, γίνεται σαφής διάκριση στη διατύπωση του άρθρου μεταξύ μαθητικής κοινότητας, την οποία αποτελούν όλοι οι μαθητές/τριες του κάθε τμήματος, και της *σχολικής* μαθητικής κοινότητας, στην οποία συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι μαθητές/τριες του σχολείου. Ως όργανα της μαθητικής κοινότητας ορίζονται σαφώς η γενική συνέλευση τμήματος και το πενταμελές μαθητικό συμβούλιο τμήματος, ενώ ως όργανα της *σχολικής* μαθητικής κοινότητας η γενική συνέλευση και το δεκαπενταμελές μαθητικό συμβούλιο του σχολείου. Επιπλέον, εισάγονται για πρώτη φορά ρυθμίσεις ζητημάτων εκλογής και εκπροσώπησης, όπως η διασφάλιση της συμμετοχής στα σχολικά μαθητικά συμβούλια μαθητών από όλες τις τάξεις. Ακολούθως, προβλέπονται

μηχανισμοί που εγγυώνται την καλή λειτουργία των οργάνων (τήρηση βιβλίων για το ταμείο και πρακτικών, μυστικότητα ορισμένων ψηφοφοριών, προσφυγή σε ανώτερο όργανο κ.λπ.), θεσμοθετείται η διαρκής συνεργασία μεταξύ μαθητών και υπεύθυνων εκπαιδευτικών, αλλά και η ενίσχυση του ρόλου των μαθητικών κοινοτήτων αφενός στην προώθηση καινοτόμων δράσεων, αφετέρου δε στην επίλυση δυσκολιών, εντάσεων και συγκρούσεων στο σχολείο.

3.3 Μαθητές/τριες και Μαθητικές Κοινότητες: Σύγχρονες έρευνες

Οι έρευνες που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια γύρω από τον θεσμό των ΜΚ. αφορούν κυρίως στο πώς οι ίδιοι οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν την λειτουργία του οργάνου αυτού στη σχολική τους καθημερινότητα.

3.3.1 Στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στις ΜΚ.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο θεσμός των ΜΚ. μοιάζει να διέρχεται κρίση ως προς το κύρος του, αν και δεν υπάρχουν βιβλιογραφικά σαφείς επιφυλάξεις ή ενστάσεις για τη χρησιμότητα της ύπαρξής του. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που διεξήχθη σε μια σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Λονδίνο, οι μαθητές/εκπρόσωποι στο Μαθητικό Συμβούλιο του σχολείου μοιάζει να αντιλαμβάνονται το συμβούλιο ως ένα όργανο όπου κυρίως μπορούν να συζητούν, παρά να δραστηριοποιούνται. Αναφέρουν χαρακτηριστικά, ότι το συμβούλιο είναι ένας χώρος όπου «*μπορούμε να πούμε στον διευθυντή ό, τι θέλουμε*», ενώ το προσωπικό του σχολείου, εις επίρρωσιν των παραπάνω, ισχυρίζεται ότι εκεί «*τα παιδιά μπορούν να ζητήσουν ό, τι θέλουν για το σχολείο*» (Veitch, 2008,12). Στην ερώτηση ποια είναι τα απαραίτητα προσόντα για να γίνει κανένας εκπρόσωπος στο μαθητικό συμβούλιο, τα παιδιά φάνηκε να έχουν αρκετά απαξιωμένο μέσα τους τον ρόλο του συμβουλίου, αφού ουσιαστικά απάντησαν ότι κανένα προσόν δεν είναι απαραίτητο. Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες δηλώνουν πολύ απογοητευμένοι/ες όταν τα αιτήματά τους απορρίπτονται από τη διεύθυνση, ενώ συχνά αναγνωρίζουν ότι θα μπορούσαν να συζητούν για σοβαρότερα πράγματα και να έχουν αιτήματα πολύ πιο ουσιαστικά.

Στην Ελλάδα τώρα, το 2017 ο Συνήγορος του Παιδιού διεξήγαγε μια έρευνα για τα μαθητικά συμβούλια, ενώ το 2014 ο ίδιος φορέας είχε καταθέσει τροποποιητικό σχέδιο για την επικαιροποίηση του σχετικού εκπαιδευτικού νομοσχεδίου του '86. Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν, συμπληρώνοντας σχετικό ερωτηματολόγιο

ανώνυμα, 37.488 μαθητές και μαθήτριες από 377 Γυμνάσια και Λύκεια όλης της χώρας. Οι μαθητές/τριες φάνηκαν αρκετά απογοητευμένοι/ες από τη λειτουργία των ΜΚ. στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (88%) συμφωνεί ότι οι μαθητικές κοινότητες χρειάζεται να ανανεωθούν και να υποστηριχτούν περισσότερο, καθώς μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής ζωής, πράγμα που επί του παρόντος δεν συμβαίνει.

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη το 2014 σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Θεσσαλονίκης και του Νομού Κιλκίς, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών σε ποσοστό 86,6% θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχουν οι ΜΚ ως θεσμός στο σχολείο. Σε σχέση με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, ένα ποσοστό 57,5% δήλωσε ότι όταν γίνονται εκλογές για την ανάδειξη των συμβουλίων, συμμετέχει βάζοντας υποψηφιότητα, ενώ ένα ποσοστό 51,9% έχει πετύχει κάποια στιγμή την εκλογή του στις κοινότητες. Τέλος, παρόλο που όλα τα παραπάνω δείχνουν μια θετική προδιάθεση για τα μαθητικά συμβούλια, οι μαθητές/τριες και σε αυτήν την έρευνα δεν φαίνεται να είναι τόσο ικανοποιημένοι όσο θα περίμενε κανείς (Παπαοικονόμου, 2015, 184). Παρατηρείται ότι ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 38,2% είναι καθόλου ή λίγο ικανοποιημένο με την υπάρχουσα λειτουργία των ΜΚ. ενώ ένα 42% είναι αρκετά ικανοποιημένο, γεγονός που καταδεικνύει μια επιφυλακτική στάση σημαντικής μερίδας του μαθητικού πληθυσμού απέναντι στον θεσμό.

3.3.2 Ο βαθμός και το φύλο ως παράμετροι των στάσεων των μαθητών/τριών

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν κάποιες παράμετροι της έρευνας που σχετίζουν τον βαθμό και το φύλο των ερωτηθέντων με κάποιες στάσεις τους απέναντι στα μαθητικά συμβούλια. Πιο συγκεκριμένα, από την εν λόγω έρευνα φαίνεται ότι περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια βάζουν υποψηφιότητα και τελικά εκλέγονται στις ΜΚ. παρά το γεγονός ότι τα κορίτσια δηλώνουν κατά μεγαλύτερο ποσοστό ότι πιστεύουν στον θεσμό των ΜΚ. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες με καλύτερο βαθμό φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι/ες και να πιστεύουν περισσότερο στον θεσμό των ΜΚ. αλλά και να θέτουν περισσότερες φορές υποψηφιότητα από όσους/ες δεν έχουν αρκετά καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Παπαοικονόμου, 2015, 187).

3.3.3 Κριτήρια επιλογής υποψηφίων

Το ζήτημα της ωριμότητας των κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων εκπροσώπων από τους μαθητές/τριες, είναι ένα θέμα που ταλανίζει αρκετούς εκπαιδευτικούς και γονείς, σε σημείο ώστε να στέκονται με κάποια επιφύλαξη απέναντι στις μαθητικές εκλογές. Σε έρευνα του Παπαοικονόμου σε Γυμνάσια και Λύκεια τη περιοχής της Θεσσαλονίκης και του Κιλκίς, η μεγάλη πλειοψηφία (67,6%) των μαθητών/τριών δηλώνουν ότι επιλέγουν τους εκπροσώπους τους στα μαθητικά συμβούλια με βάση την προσωπικότητα τους, ενώ η υψηλή επίδοση στα μαθήματα δεν φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην επιλογή τους (μόλις το 14% των μαθητών/τριών θεωρεί ότι θα έκανε την επιλογή του με βάση το κριτήριο αυτό). Επίσης, μοιρασμένες είναι οι απόψεις όσον αφορά στην καλή διαγωγή του υποψηφίου, με το 52,7% να μην τη λαμβάνει υπόψη του. Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος των μαθητών υποστηρίζει ότι δεν λαμβάνει υπόψη την πολιτική τοποθέτηση του υποψηφίου (75,1%). Τέλος, και η φιλική σχέση του μαθητή με τον υποψήφιο δεν φαίνεται να είναι κριτήριο επιλογής, δεδομένου ότι μόλις το 28,4% τη θεωρεί σημαντικό παράγοντα (Παπαοικονόμου, 2015, 188)

3.4 Το αποτελεσματικό ή επιτυχημένο μαθητικό συμβούλιο

Στα μέσα της δεκαετίας του '70 στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι αποφάσεις στη σχολική κοινότητα λαμβάνονται ξεκάθαρα από ένα σχολικό συμβούλιο ενηλίκων με τη συμμετοχή του διευθυντή. Το μαθητικό συμβούλιο θεωρείται αποτελεσματικό όταν αναλαμβάνει μικρές δράσεις και τις διεκπεραιώνει με επιτυχία, με αποτέλεσμα να κατακτήσει την εμπιστοσύνη του διευθυντή, ο οποίος έτσι θα του αναθέσει περισσότερες αρμοδιότητες. Συστήνεται μάλιστα στα μέλη των ΜΚ, να ενημερώνουν για τις δράσεις τους τον διευθυντή με σκοπό να αποκτούν την εμπιστοσύνη του και να έχουν την πρακτική του στήριξη. Στο επίπεδο της κοινοποίησης των δραστηριοτήτων των ΜΚ, αυτές προτρέπονται να έρχονται σε επαφή και με την τοπική κοινότητα μέσα από τους τοπικούς εμπόρους, τις εφημερίδες, το ραδιόφωνο, τα τηλεοπτικά κανάλια (Reum & Cummings, 1973, 25).

Την ίδια εποχή το ΜΣ, θεωρείται μέρος του ζωντανού Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ πολύ μεγάλη έμφαση δίνεται στις ικανότητες του δασκάλου που θα επιλεγεί ως υπεύθυνος για το ΜΣ. (Reum & Cummings, 1973, 12). Σημαντική θεωρείται η επιμελημένη συγγραφή κανονισμού λειτουργίας για το κάθε μαθητικό συμβούλιο, ο

οποίος θα είναι κατασκευασμένος με βάση τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας και προτείνεται να επικαιροποιείται κάθε χρόνο και να εγκρίνεται τόσο από τη διεύθυνση του σχολείου, όσο και από το σώμα των μαθητών. Δίνεται επίσης σημασία στην καταγραφή των στόχων του ΜΣ, μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων, ενώ τονίζεται από τότε η ανάγκη οι ΜΚ να μην είναι πια « ένας οργανισμός που θα κανονίζει τους χορούς του σχολείου και θα παριστάνει την κυβέρνηση των μαθητών»(Reum & Cummings, 1973, 22). Οι μαθητικές εκλογές θα πρέπει να διοργανώνονται κατά τρόπο ώστε για τους μαθητές να αποτελούν μια πλήρη νοήματος εκπαιδευτική εμπειρία (Reum & Cummings, 1973, 31). Προτείνεται άλλωστε στις δραστηριότητες των ΜΣ να εμπλέκονται όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές και μετά την ολοκλήρωσή τους να ακολουθεί μια διαδικασία αξιολόγησης της υλοποίησής τους (Reum & Cummings, 1973, 41).

Κάποιες δεκαετίες αργότερα, και πιο συγκεκριμένα στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, στον οδηγό για τα σχολικά συμβούλια που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας του Καναδά, οι αξιώσεις από ένα αποτελεσματικό συμβούλιο έχουν αλλάξει αρκετά. Ως αποτελεσματικό κρίνεται το σχολικό συμβούλιο του οποίου τα μέλη:

1. έχουν σαφή κατανόηση των ρόλων, των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών τους·
2. περιλαμβάνουν εκπροσώπους ποικίλων απόψεων γύρω από τη σχολική πραγματικότητα·
3. είναι καλά ενημερωμένα σχετικά με τις πολιτικές και τις διαδικασίες του σχολείου και του διοικητικού συμβουλίου ·
4. εφαρμόζουν σαφείς και συνεπείς διαδικασίες λήψης αποφάσεων·
5. διατηρούν υψηλά ηθικά πρότυπα·
6. έχουν αναπτύξει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό (Ministry of Education, Ontario, 2002, 37)

Σύμφωνα με τους Brighton & Hove, αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «Ένα αποτελεσματικό σχολικό συμβούλιο είναι εκείνο του οποίου οι αντιλήψεις και οι απόψεις έχουν βαρύτητα και τους αποδίδεται η δέουσα προσοχή – το συμβούλιο που ενεργεί ως παράγοντας αλλαγής στο σχολείο.» (Brighton & Hove, 2009, 4)

Μερικές από τις προϋποθέσεις/πρακτικές για ένα αποτελεσματικό σχολικό συμβούλιο καταγράφονται ως ακολούθως:

1. Κάθε φορά που οι μαθητές συναντώνται με ενήλικες για να συζητήσουν τις δραστηριότητες του σχολικού συμβουλίου, είναι ευθύνη των ενηλίκων να εξασφαλίσουν ότι ο τόπος και ο χρόνος συνάντησης είναι φιλικό προς τους μαθητές. Οι ενήλικες πρέπει να διασφαλίσουν ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων γίνεται κατανοητή εύκολα από όλους τους μαθητές που συμμετέχουν.
2. Η ψήφος των ενηλίκων (προσωπικού, δασκάλων κτλ.) έχει την ίδια ισχύ με αυτή των μαθητών/τριών.
3. Οι συζητήσεις, οι προτάσεις και οι αποφάσεις του σχολικού συμβουλίου θα πρέπει να γίνονται σε τακτές και ορισμένες εκ των προτέρων ημερομηνίες και να καταγράφονται σε πρακτικά.
4. Όλοι έχουν πρόσβαση στα πρακτικά των συμβουλίων, αφού αυτά ανεβαίνουν στην ιστοσελίδα του σχολείου, αλλά και τυπώνονται και αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων ή διανέμονται σε όποιον τα ζητήσει.
5. Με γράμματα επικοινωνίας οι γονείς θα πρέπει να ενημερώνονται για τα βήματα στις αποφάσεις και τις ενέργειες των σχολικών συμβουλίων.
6. Οι μαθητές των νηπίων μπορούν να διαδραματίσουν πολύ ενεργό ρόλο στα σχολικά τους συμβούλια, αλλά δεν είναι ρεαλιστικό να περιμένουμε από αυτούς να αναλάβουν την πλήρη ευθύνη της προεδρίας των συνεδριάσεων και της σύνταξης πρακτικών. Ωστόσο, μπορούν να εισαχθούν στις ευθύνες αυτών των ρόλων και να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες, καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά.
7. Ορισμένα ειδικά σχολεία αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις με την ικανότητα των μαθητών να κοινοποιούν τις απόψεις τους. Η χρήση των υποστηρικτών των μαθητών, η υπογραφή και η παρουσίαση πληροφοριών, συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών, με σύμβολα καθώς και λόγια, θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών επικοινωνίας για πολλούς μαθητές (Brighton & Hove, 2009,6-9).

Μια τελευταία, καθολικότερη και πολύ σημαντική παράμετρος επιτυχίας μιας ΜΚ. είναι η επίτευξη, μέσα από την λειτουργία της, μιας κοινοτικής αίσθησης στο σύνολο των μαθητών/τριών, όχι τις ώρες των συνελεύσεων ή των εκλογών, αλλά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας (Νούνη,1988, 84): το να αισθάνονται

δηλαδή οι μαθητές/τριες ως μέλη ενός ενεργητικού και αρμονικού συνόλου κάθε στιγμή της σχολικής τους ζωής.

3.4.1 Ο ρόλος του διευθυντή για ένα επιτυχημένο ΜΣ

Ο διευθυντής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργεί ένα ΜΣ. καθώς είναι ίσως η βασική πηγή πληροφοριών και ως εκ τούτου ο καλύτερος σύνδεσμος για να ενημερωθούν όλοι σχετικά με τους κανονισμούς και τους νόμους στον χώρο της εκπαίδευσης, τις οδηγίες του υπουργείου, τις πολιτικές του διοικητικού συμβουλίου, το σχολικό προφίλ και άλλες πρωτοβουλίες στο πλαίσιο του προγράμματος, που θα βοηθήσουν το συμβούλιο ώστε να είναι αποτελεσματικό στις αποφάσεις του. Ο διευθυντής πρέπει να είναι έτοιμος να απαντήσει σε ερωτήσεις και να δώσει επιπλέον πληροφορίες για οποιοδήποτε θέμα συζητείται. Η συμμετοχή του διευθυντή ή εξουσιοδοτημένου εκπροσώπου της διοίκησης στο σχολικό συμβούλιο κρίνεται απαραίτητη, ώστε να είναι εμφανές ότι η λειτουργία του υποστηρίζεται από την διοίκηση του σχολείου. Μάλιστα είναι σημαντικό ο διευθυντής να καλέσει το συμβούλιο ώστε να συνδιαμορφώσουν το προφίλ του σχολείου από κοινού (Ministry of Education, Ontario, 2002).

3.5 Η κριτική για τις ΜΚ.

Τα ποικίλα προβλήματα που αναφέρθηκαν ήδη και που δημιουργήθηκαν από τη λειτουργία των ΜΚ. και η συνεπακόλουθη απώλεια του γοήτρου τους, οδήγησαν κάποιους επιστήμονες να στέκονται επιφυλακτικά απέναντι στα μαθητικά συμβούλια.

Βάση της κριτικής αποτελεί η παραδοχή ότι οι ΜΚ. θα έπρεπε να αποτελούν ένα όχημα για την επίτευξη της μαθητικής συμμετοχής, με την ενεργητικότερη έννοια του όρου: μιας συμμετοχής δηλαδή που να επιτρέπει στην κοινότητα των μαθητών/τριών να οδηγήσει το σχολείο σε ουσιαστική αλλαγή. Η ανάλυση της Morrow σχετικά με τον βαθμό συμμετοχής στη σχολική καθημερινότητα των μαθητικών κοινοτήτων στο Ηνωμένο Βασίλειο (2000), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ενεργός συμμετοχή είναι ανύπαρκτη. Φαίνεται ότι κυρίαρχη είναι μια ευρύτερη έννοια της συμμετοχής, που επιτρέπει στο σχολικό συμβούλιο να θεωρείται ως αποτελεσματικό συμμετοχικό εργαλείο. Όταν ορίζεται η συμμετοχή πιο στενά - ως ριζική, μετασχηματιστική διαδικασία - το σχολικό συμβούλιο θεωρείται ανεπαρκές (Veitch,2008,5).

Στο ίδιο κλίμα, ο Wyse (2001) διαπιστώνει ότι η συμμετοχή στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου απέχει πολύ από ένα μεταμορφωτικό όραμα, σχολιάζοντας τα σχολικά συμβούλια ως απλά προϊόντα του προγράμματος σπουδών. Ζητάει μια πιο προσεκτική ματιά στις προθέσεις των ΜΚ. και προτείνει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις διαδικασίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να διευκολυνθεί η δημοκρατική συμμετοχή (Veitch,2008,5).

Τις παραπάνω απόψεις έρχεται να επιβεβαιώσει και μια έρευνα που διεξήχθη σε σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Λονδίνο. Το μαθητικό συμβούλιο του σχολείου αυτού αποτελείται από δυο αιρετούς εκπροσώπους από κάθε τάξη, από το νηπιαγωγείο (4 ετών) έως και την έκτη Δημοτικού (11 ετών), ένα αγόρι και ένα κορίτσι. Τα παιδιά/εκπρόσωποι συναντιούνται με την ευθύνη ενός ενήλικα κάθε δεκαπέντε μέρες, κρατώντας στα χέρια τους λίστα θεμάτων που είχαν συζητηθεί στις τάξεις τους. Πρακτικά κρατιούνται από κάποιον μαθητή/τρια, τα οποία κοινοποιούνται στον διευθυντή. Η απάντηση του διευθυντή δίνεται προφορικά. Συνολικά, τα πρακτικά των θεμάτων και των απαντήσεων της διοίκησης δίνονται στους δασκάλους/ες των τάξεων, με σκοπό να συζητηθούν εκεί (Veitch,2008, 10). Τα πρακτικά που μελετήθηκαν, έδειξαν ότι τα θέματα που τίγονται από τους μαθητές είναι συνήθως ένα είδος ευχολόγιου, κάποια αιτήματα για εξοπλισμό ή για αλλαγή στο σχολικό διαιτολόγιο. Συχνά, οι απαντήσεις του διευθυντή δεν είναι τίποτε άλλο παρά η επεξήγηση του γιατί είναι αδύνατη η εκπλήρωση του αιτήματος που φέρνουν οι μαθητές/τριες. Επομένως, το συμβούλιο αυτό κρίνεται ως μη – συμμετοχικό, μιας και ουσιαστικά αποτελεί έναν χώρο που τα παιδιά μπορούν να πουν τη γνώμη τους και να εκφράσουν τα αιτήματά τους, αλλά η πραγματική λήψη απόφασης δεν σχετίζεται κατά κανέναν τρόπο με τα παιδιά (Veitch,2008, 14). Η κατάσταση αυτή αποδίδεται από τον συγγραφέα στην ασαφή εικόνα που έχουν ακόμη και οι ενήλικες –υπεύθυνοι για τα μαθητικά συμβούλια σε σχέση με την έννοια της ενεργού μαθητικής συμμετοχής. Σύμφωνα με την Veitch, υπάρχει μια σαφής διάσταση μεταξύ του συμμετοχικού ήθους και του τρέχοντος ήθους βάσει του οποίου λειτουργούν τα ΜΣ. ως αρωγοί της διοικητικής βούλησης. Διαπιστώνεται ακόμη μια έλλειψη διαλόγου, τόσο στις συζητήσεις μεταξύ των μελών του συμβουλίου, όσο και στις συναντήσεις τους με τους συμμαθητές τους. αλλά και με τους ενήλικες, πχ. τον διευθυντή.

Και συνολικότερα όμως στα περισσότερα από τα κράτη του Δικτύου *Ευρυδίκη*, ο ρόλος των μαθητών/ριών φαίνεται να είναι καθαρά συμβουλευτικός και πληροφοριακός και να απέχει αρκετά από αυτό που θα ονόμαζε κανείς «εργαλείο ενεργού συμμετοχής». Εξάιρεση, ίσως, αποτελεί η Ισπανία, όπου οι μαθητικές κοινότητες συμμετέχουν ακόμα και στην εκλογή του Διευθυντή του σχολείου, ενημερώνονται και ερωτώνται για τη διαδικασία εισαγωγής των μαθητών, συνεργάζονται με τα κρατικά όργανα για τη διαμόρφωση του σχολικού συστήματος και συμμετέχουν ενεργά στη σχολική αξιολόγηση.

Η ανάγκη για ισότιμη συμμετοχή των υπεύθυνων εκπαιδευτικών στις συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων των ΜΚ. διαπιστώνεται ως ένα επιπλέον έλλειμμα της λειτουργίας τους στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα αυτή να κρίνεται ως ανεπαρκής στην εκπαιδευτική πράξη (Νούνη,1998,89). Σκοπός της μαθητικής κοινότητας θα έπρεπε μεταξύ άλλων να είναι και η σύνθεση δασκάλων και μαθητών σε ένα ενιαίο όλο, με αμοιβαιότητα και ισότητα δικαιωμάτων και υπευθυνοτήτων.

Στην ιδανική περίπτωση, οι «μαθητικές κοινότητες» αποσκοπούν στο να καθιερώσουν στο σχολικό περιβάλλον ένα πεδίο πολιτικής και δημοκρατικής πρακτικής και να εξοικειώσουν τον μαθητή με τα ιδεατά χαρακτηριστικά του μελλοντικού πολίτη. Ενώ λοιπόν υπάρχουν μεγάλες δυνατότητες σε αυτές τις μαθητικές οργανώσεις, το καθεστώς λειτουργίας τους, τα δικαιώματα, οι ευθύνες και τα πεδία δράσης είναι, στην πραγματικότητα, προκαθορισμένα από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Ο περιοριστικός χαρακτήρας των υφιστάμενων κανονισμών έχει προκαλέσει μια κριτική συζήτηση που επικεντρώνεται στη φύση των κανονισμών, στους περιορισμούς που επιβάλλονται στη συμμετοχή των μαθητών και στις σφαίρες επιρροή τους (Makrinioti,1999,294).

Κριτική εξάλλου ασκείται συχνά από διάφορους μελετητές των ΜΚ. και της ιστορίας τους στην Ελλάδα για το γεγονός ότι συχνά έχει εμφανιστεί το φαινόμενο της σύνδεσής τους με πολιτικά κόμματα. Κάποιοι μάλιστα θεωρούν ότι η κομματικοποίηση των ΜΚ. είναι ωφέλιμη, καθώς προάγει το πολιτικό φρόνημα των νέων. Οι περισσότεροι ερευνητές ωστόσο, στρέφονται κατά της πρώιμης αυτής κομματικοποίησης, αφού την θεωρούν ως γενεσιουργό αιτία για αντιπαλότητες και άγονους ανταγωνισμούς (Νούνη,1998,90).

Μια άλλη σημαντική παράμετρος κριτικής που αφορά στις ΜΚ. συνάπτεται στενά με την καθ' ολοκληρία αμφισβήτηση του αντιπροσωπευτικού μοντέλου ως ουσιαστικά δημοκρατικού μοντέλου. Η ιδέα μιας μεγαλύτερης ομάδας, η οποία εκπροσωπείται από μια μικρότερη βρίσκει ενάντιους κάποιους ερευνητές, όπως οι Hickey & Mohan (2004). Για τους ερευνητές αυτούς η δημοκρατία δεν μπορεί να είναι ουσιαστική παρά μόνον όταν είναι άμεση (Veitch, 2008, 6).

3.6 Η χρησιμότητα των μαθητικών κοινοτήτων

Κατά τη διάρκεια των χρόνων που εφαρμόστηκε η λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό προέκυπταν σχεδόν πάντοτε προβλήματα ορίων και ουσιαστικής λειτουργίας. Με άλλα λόγια απασχόλησε ιδιαίτερα ως ποιο σημείο είναι ασφαλές να υπάρχει ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών στην σχολική καθημερινότητά τους και από ποιο σημείο και πέρα οι ενήλικες πρέπει να βάζουν ένα όριο ασφαλείας. Καθώς λοιπόν η ύπαρξη των ΜΚ. συνυφαίνεται στον νου πολλών τόσο με τέτοιου τύπου προβλήματα, όσο και με την συνακόλουθη απαξίωσή τους στις μέρες μας, κρίνεται σκόπιμο να συζητηθεί εδώ το ζήτημα της χρησιμότητάς τους.

Είναι λοιπόν όντως χρήσιμες οι ΜΚ, και αν ναι, σε ποιον και για ποιον λόγο; Η σχετική βιβλιογραφία δίνει σαφή απάντηση στο ερώτημα, καταλήγοντας ότι τόσο οι μαθητές/τριες ως πρόσωπα, όσο και το ίδιο το σχολείο αλλά και η κοινωνία χρειάζονται για ποικίλους λόγους τα ΜΣ.

Πιο ειδικά, ο μαθητής μέχρι τα 18, οπότε - πολίτης πλέον- αναλαμβάνει ενεργά τον ρόλο του μέσω του εκλογικού του δικαιώματος, θα πρέπει να έχει βιώσει από πρώτο χέρι όλες τις εμπειρίες που θα έχουν εγγράψει πάνω του τις δεξιότητες και τις αξίες που αναμένεται να έχει ως ενεργός πολίτης. Επομένως, χρειάζονται απτά παραδείγματα/εμπειρίες δημοκρατικής λειτουργίας τόσο στα πλαίσια του οικογενειακού, όσο και του σχολικού τους περιβάλλοντος. Ως τέτοια εμπειρία θεωρείται μεταξύ άλλων η *εμπλοκή των μαθητών στους μηχανισμούς του διαλόγου, του συμβιβασμού, της κατανομής αρμοδιοτήτων, του νόμου της πλειοψηφίας αλλά και του σεβασμού των δικαιωμάτων της μειοψηφίας* (Mathes, 1975, 6). Αν οι μαθητές/τριες δεν εμπλακούν ενεργά και βιωματικά σε διαδικασίες τέτοιου τύπου,

είναι καταδικασμένοι τουλάχιστον να αντιμετωπίζουν την δημοκρατία σαν μια λέξη κενή νοήματος και να αναζητήσουν ίσως λύσεις σε άλλες πολιτειακές κατευθύνσεις (Mathes, 1975, 4).

Ως σκοπό της ΜΚ. θεωρεί η Καλαβά-Μυλωνά (1989) να διαπαιδαγωγήσει και να εμπνεύσει στους μαθητές/τριες τα ιδεώδη της δημοκρατίας, προετοιμάζοντάς τους/τες να ζήσουν σύμφωνα με κάποιες αρχές στο υπόλοιπο της ζωής τους. Για τον λόγο αυτό η ΜΚ. κρίνεται ως θεσμός μεγάλης σημασίας, καθώς δημιουργεί – μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής- βιώματα που μπορούν να επηρεάσουν πολύ ουσιαστικά τους μαθητές/τριες. Τέτοια βιώματα αφορούν στην ενεργό συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα σχετικά με τη σχολική πειθαρχία, την καθαριότητα, τις εξετάσεις και τις βαθμολογίες, την αξιολόγηση εν γένει και καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών, επιφέροντας τον εκδημοκρατισμό, τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης, όσο και σχολικής μονάδας (Νούνη, 1988, 105).

Ιδιαίτερα χρήσιμο μέσω των ΜΚ είναι να εξασκηθούν οι μαθητές σε διαδικασίες πέραν της *λήψης απόφασης* (Veitch, 2007,1) και *ανάληψης ευθύνης* (Veitch, 2007,2). Να ασκηθούν δηλαδή σε διαδικασίες *ευαισθητοποίησης γύρω από τα σχολικά τους δικαιώματα*: την *ελευθερία λόγου*, την *ελευθερία του συναθροίζεσθαι*, την *ελευθερία ένδυσης* κ. ά. (Veitch, 2007, 6). Σύμφωνα μάλιστα με έρευνα των Griebler & Nowak τα μαθητικά συμβούλια έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην προώθηση της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών με την ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής των παιδιών, τη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη σχολική καθημερινότητα (μαθητές, δάσκαλοι, διοίκηση) και την ανάπτυξη θετικής ατμόσφαιρας στο σχολείο (Griebler & Nowak, 2012, 127). Παρότι κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες αναπτυξιακά δεν μπορούν να αποκτήσουν όλες τις δεξιότητες του ενεργού πολίτη, η αναγνώριση εντός των ΜΚ των μαθητών/τριών ως συμμετεχόντων στο εδώ και τώρα, τους καθιστά ενεργούς παράγοντες, ολοκληρωμένους ανθρώπους, παρά «όντα εν αναμονή» (Veitch, 2008, 6).

Πέραν όλων όσων ήδη αναφέρθηκαν για τα οφέλη των ΜΚ., σε σχετική έρευνα που διεξήχθη στον αναπτυσσόμενο κόσμο και μάλιστα στην Τανζανία, φάνηκε ότι η ύπαρξή τους αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, ώστε να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους στην εκπαίδευση και στην ιατρική περίθαλψη. Ένα κορίτσι αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Ο πατέρας μου δεν με άφηνε συχνά να πηγαίνω στο*

σχολείο γιατί χρειαζόταν να κάνω κάποιες δουλειές στο σπίτι. Μετά τη συμμετοχή μου στο μαθητικό συμβούλιο, είχα την ευκαιρία να μιλήσω στους γονείς μου για το πόσο σημαντική είναι η μόρφωσή μου για το μέλλον μου, πράγμα που κατέληξε στο να λιγοστέψουν τις οικιακές δουλειές για μένα και να υποστηρίζουν πιο πολύ τον ερχομό μου στο σχολείο» (Mnubi,2016, 163). Ταυτόχρονα, τα μαθητικά συμβούλια δίνουν την ευκαιρία στα κορίτσια να συμμετάσχουν ισάξια με τα αγόρια στην ηγεσία του σχολείου. Επιπλέον, σχετική έρευνα κατέδειξε ότι σε σχολεία που λειτουργούν ΜΣ, έχει μειωθεί κατά 5% ο αριθμός των κοριτσιών που εγκαταλείπουν το σχολείο λόγω εγκυμοσύνης.

Επιπρόσθετα, εκτός από τους ίδιους τους μαθητές/τριες ως πρόσωπα και υποκείμενα της εκπαίδευσης, **το σχολείο χρειάζεται τα ΜΣ**, γιατί έρευνες δείχνουν ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης βελτιώνεται όταν οι μαθητές/τριες εμπλέκονται ενεργά στην αξιολόγηση και τη συνδιαμόρφωση της σχολικής ζωής (Mathes, 1975 , 14). Στον Καναδά, στα μαθητικά συμβούλια λόγο έχουν και οι γονείς των μαθητών, όπως και άλλα μέλη της τοπικής κοινότητας, πράγμα το οποίο βοηθά στη βελτίωση τόσο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές, όσο και στην αμοιβαία σχέση του σχολείου με την τοπική κοινότητα (Ministry of Education, Ontario,2002,11).

Αλλά και στον αναπτυσσόμενο κόσμο, τα ευρήματα δείχνουν ότι τα ΜΣ παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών, ιδιαίτερα μάλιστα των μαθητριών, να εκφράζουν τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους., πχ. για τη σεξουαλική παρενόχληση και την εξάλειψη της σωματικής τιμωρίας. Συνολικά, τα ΜΣ συμβάλλουν στη βελτίωση της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στα σχολεία (Mnubi,2016, 161). Μια μαθήτρια αναφέρει: « Τα ΜΣ. συμβάλλουν στη βελτίωση των σχέσεων μαθητών/τριών και δασκάλων με τους συνεχείς διαλόγους και τις συζητήσεις για τις ανάγκες των μαθητών.» Σε έρευνα που διεξήχθη σε 350 σχολεία του Πακιστάν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών στα σχολεία όπου οι ΜΚ. λειτουργούν ολοκληρωμένα και ουσιαστικά είναι σαφώς καλύτερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις μαθητών άλλων σχολείων. Αξιοπρόσεκτη βελτίωση έδειξαν εξάλλου έρευνες στην ίδια χώρα ότι υπάρχει εξαιτίας της άρτιας λειτουργίας ΜΚ. και στον τομέα της διοίκησης των σχολικών δραστηριοτήτων, αλλά και στην ποιότητα της διδασκαλίας (Zahida, 2014, 28).

Ήδη από τα 1975 ο Mathes, στην Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών, καταδεικνύει τη σημασία των ΜΚ. και προτρέπει τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να εμπλέξουν όσο μπορούν περισσότερους μαθητές/τριες στις σχετικές διαδικασίες. Θεωρεί ότι καλός διευθυντής είναι ο ορατός διευθυντής, αυτός που επικοινωνεί με το μαθητικό συμβούλιο τακτικά, πρόσωπο με πρόσωπο (Mathes, 1975,12). Επισημαίνει εξάλλου την ανάγκη οι μαθητικές κοινότητες να εμπλέκονται ουσιαστικά στις αποφάσεις που αφορούν στο σύνολο της σχολικής ζωής και όχι μόνο σε επιφανειακά ζητήματα, που δεν αγγίζουν τα αληθινά προβλήματα του σχολείου (Mathes, 1975,7). Καταγράφει την ανάγκη οι μαθητές όλων των βαθμίδων, ήδη από το Δημοτικό σχολείο, να εκτίθενται σε όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα και ευκαιρίες να βιώνουν τη δημοκρατία. Επιπλέον, ισχυρίζεται ότι οι ενδεχόμενες αστοχίες ή και η μερική αποτυχία των ΜΚ. σε κάποια ζητήματα, δεν θα πρέπει να απογοητεύει ή να δημιουργεί αγωνία στους εκπαιδευτικούς, καθώς η αποτυχία εντάσσεται σίγουρα μέσα στο πρόγραμμα μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρεί ρητά πως δεν είναι η εφικτό να διδαχθεί η δημοκρατία σε ένα σχολείο το οποίο λειτουργεί απολυταρχικά σε οποιοδήποτε επίπεδο: είναι σημαντικό να εμπλέκονται όλοι οι δάσκαλοι σε αποφάσεις σχετικές με το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως το ΑΠ, οι εγκαταστάσεις ενός σχολείου και είναι ακόμη σημαντικό οι πολίτες να έχουν λόγο σε αυτό που συμβαίνει στο δημόσιο σχολείο (Mathes, 1975, 9). Σημειώνει ότι οι μαθητές είναι απαραίτητο να εμπλέκονται σε διαδικασίες συναπόφασης για τους σκοπούς του σχολείου, σε διαδικασίες αξιολόγησης και συνδιαμόρφωσης του ΑΠ, των μεθόδων, των αξιολογικών εργαλείων (Mathes, 1975,10). Επισημαίνει ότι συχνά η διεύθυνση του σχολείου χρησιμοποιεί τη ΜΚ ως διοικητικό εργαλείο και καταδεικνύει την ανάγκη οι διευθυντές να μάθουν να ακούνε τους μαθητές, ώστε να μπορούν να τους παράσχουν ουσιαστική καθοδήγηση- και μάλιστα όχι την απαθή μάζα των μαθητών που φαίνεται να συμφωνούν με όσα εντέλλεται η εκάστοτε διεύθυνση, αλλά εκείνη την ανήσυχη μειοψηφία που θέλει να ακουστεί η διαφορετική της άποψη.

Οι μαθητικές κοινότητες λοιπόν, αποτελούν ένα απαραίτητο εργαλείο, που είναι χρήσιμο τόσο στους μαθητές/τριες όσο και στο ίδιο το σχολείο ως οργανισμό. Η προβληματική εφαρμογή τους δε, αντανακλά τις ήδη υπάρχουσες στρεβλώσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος το οποίο προβλέπει την εξάσκηση των μαθητών στην άσκηση των πολιτικών τους δικαιωμάτων και την ανάληψη των υποχρεώσεων

χωρίς όμως να συνδέει ουσιαστικά τη σχολική πρακτική με την κοινωνία (Παπαϊκονόμου, 2015,192). Χρειάζεται επομένως αναστοχαστική διάθεση εκ μέρους της πολιτείας απέναντι στον θεσμό των ΜΚ. και στοχευμένες παρεμβάσεις στις κατευθύνσεις που υποδεικνύει η έρευνα, με σκοπό να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη από την ύπαρξή τους.

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑ-

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ

Στις φιλελεύθερες δημοκρατίες του δυτικού κυρίως κόσμου σήμερα, δεν υπάρχει πολύς φιλοσοφικός διάλογος εναντίον της δημοκρατίας. Υπάρχουν παρόλ' αυτά στις μοντέρνες δημοκρατίες κάποια βαθύτερα προβλήματα που χρειάζεται να καταδειχθούν και να μας προβληματίσουν: η απάθεια και η άγνοια των ψηφοφόρων (Naval, Print & Veldhuis, 2002, 107 και Osler & Starkey, 2006, 8), ο νεοφιλελευθερισμός (με την έννοια της ενασχόλησης του καθενός με το ατομικό και μόνο συμφέρον) και ο ανεστραμμένος ολοκληρωτισμός (η κατάσταση στην οποία η οικονομική διαφθορά επικαθορίζει το πολιτικό συγκείμενο)(Doughty,2015, 5). Αυτοί που έχουν μικρή εξουσία έχουν και περιορισμένες ευκαιρίες να εκφράσουν τις ανάγκες τους, είναι γενικά αποκλεισμένοι από τις διαδικασίες λήψης κρίσιμων αποφάσεων και οι σχετικές τους γνώσεις θεωρούνται ασήμαντες (Kothari, 2001, 142).

Όσον αφορά στην εκπαίδευση του πολίτη από την άλλη πλευρά, ενώ μπορεί να αποβεί λειτουργική με τη χρήση της διαθεματικότητας, περνώντας μέσα από όλα τα διδακτικά αντικείμενα, ή μέσω του κρυφού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, η συγκριτική έρευνα δείχνει όλο και περισσότερο ότι το κυρίαρχο μοντέλο σε χώρες της Ευρώπης είναι αυτό στο οποίο η πολιτική εκπαίδευση σχεδιάζεται ως ξεχωριστό μάθημα (Kekez , Horvat & Šalaj, 2017, 20).

Είναι επομένως ξεκάθαρο ότι οι στόχοι της πολιτικής εκπαίδευσης που αφορούν ιδιαίτερα στην απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων, σπάνια επιτυγχάνονται μέσα από το μάθημα της ΚΠΑ. Αναδεικνύεται ακολούθως η ανάγκη όχι μόνο να σχεδιαστούν πλάνα μαθημάτων για προγράμματα που στοχεύουν στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία, αλλά κυρίως να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση των μελλοντικών πολιτών ότι η δημοκρατία είναι ένας τρόπος ζωής (Dündar, 2013, 873). Για τον λόγο αυτό, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στον δυτικό κόσμο μια μετακίνηση από τις πολιτικές σπουδές ως γνωστικό αντικείμενο στη λεγόμενη **εκπαίδευση για την ενεργό πολιτότητα** –έννοια με πολύ μεγαλύτερο εύρος που ενσωματώνει όλους τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα συνειδητοποιούν τα καθήκοντά τους, τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους ως πολίτες.

4.1 Η έννοια του πολίτη

Για να προσεγγιστεί η έννοια της ενεργού πολιτότητας καθώς και ο στόχος της εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτότητα είναι απαραίτητο να εξεταστεί πρώτιστα ο όρος *πολίτης*. Τι σημαίνει η λέξη και τι είδους πολίτες θέλουμε να καλλιεργηθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του σχολείου; Το ερώτημα δεν είναι εύκολο, έχει ιστορικές και φιλοσοφικές καταβολές (Parker, στο Levstik & Tyson, 2008, 68) και χρειάζεται προσεκτική εξέταση.

Η λέξη «*πολίτης*» λοιπόν σημαίνει κάθε ιθαγενές ή πολιτογραφημένο μέλος κράτους που δικαιούται όλα τα προνόμια που απορρέουν από την συγκεκριμένη ιθαγένεια (Μπαμπινιώτης, 1998, 1456). Η έννοια του πολίτη όμως διαθέτει πολλές σημασίες, εξαρτάται από το εκάστοτε κοινωνικό συγκείμενο, συνδέεται με πολλούς επιστημονικούς κλάδους και διαμορφώνεται σε συνάρτηση με αρκετές παραμέτρους (Κωνσταντινίδου, 2014, 7). Ακολούθως θα εξεταστεί η έννοια του πολίτη και οι αλλαγές που υπέστη μέσα στα χρόνια και θα δοθεί ευκαιρία να γίνουν αναφορές στην ταυτότητα του ενεργού πολίτη, στον ευρωπαϊό, αλλά και στον παγκόσμιο πολίτη.

Η έννοια αυτή αναδύθηκε αρχικά ως φυσική συνέπεια της ύπαρξης των λεγόμενων πόλεων-κρατών της αρχαίας Ελλάδας. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, ο άνθρωπος είναι ον που ζει από τη φύση του σε *πόλη*, και όποιος είναι από τη φύση του και όχι λόγω τυχαίων συνθηκών *άπολις* θεωρείται ή αχρείος ή ανώτερος από τους κοινούς ανθρώπους (*ὁ ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον, καὶ ὁ ἄπολις διὰ φύσιν καὶ οὐ διὰ τύχην ἦτοι φαῦλός ἐστιν, ἢ κρείττων ἢ ἄνθρωπος*) (Αριστοτέλης, Πολιτικά 1, 1253a3-4). Η περίφημη ρήση του Αριστοτέλη *ὁ ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον (ἐστί)* εμπεριέχει την εννοιολογική προσέγγιση μίας πολιτειακώς οργανωμένης κοινωνίας, στους κόλπους της οποίας ο άνθρωπος αποτελεί το «ον εκ φύσεως προορισμένο να διαβιού σε πόλη». Ο πολίτης ενός κράτους εξάλλου ορίζεται κατά τον Αριστοτέλη στα *Πολιτικά*, ως αυτός που έχει μερίδιο στην λήψη αποφάσεων και στην εξουσία, «*τω μετέχειν κρίσεως και αρχής*». Σημαντική για αυτή την πρώτη εννοιολόγηση του πολίτη είναι η σύνδεση της πολιτικής με την ηθική, καθώς στα *Ηθικά Νικομάχεια*-έργο άμεσα συνυφασμένο με τα *Πολιτικά*- γίνεται λόγος για την απόκτηση της αρετής με αποκλειστικό στόχο τη διαμόρφωση του σωστού πολίτη. Στην ηθική υπόσταση και τελειοποίηση του πολίτη εδράζεται και η ευδαιμονία της πόλεως καθώς πρωταρχικό

μέλημα αποτελεί κυρίως το συλλογικό παρά το ατομικό συμφέρον. Η πολιτεία και ο πολίτης επομένως αναπτύσσουν μια διαλεκτική σχέση (Μαρινάκη, 2015, 231).

Αργότερα, η έννοια του πολίτη φαίνεται πως εστιάζεται στην κατοχή και την κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, όπως προκύπτουν από μια καθαρά νομική διάσταση. Η σύγχρονη ιδιότητα του πολίτη πρωτοεντοπίζεται ως έννοια στο πολιτικό συγκείμενο της Γαλλικής Επανάστασης και συνδέεται με την ηθική συμπεριφορά ως καθήκον. Η ιδιότητα του πολίτη είναι άμεσα συνδεδεμένη από την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης με τη δημοκρατία και κινείται σε δύο άξονες: των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινοτιστικής ιδέας. Να είναι δηλαδή κανείς αφοσιωμένο μέλος της κοινότητας (Τζόλου, 2014, 27). Η ανάπτυξη της «ηθικής δημοκρατικής υπευθυνότητας», με σκοπό την καλλιέργεια της αυτονομίας και τον έλεγχο της συμπεριφοράς, καθώς και των αξιών όπως «η αίσθηση καθήκοντος, η ανοχή, η ανεκτικότητα και η αλληλεγγύη», αποτέλεσαν έκτοτε επιδίωξη των δημοκρατικών (Κλαπαδώρα, 2017, 9). Η εκπαίδευση θεωρείται πλέον μέσο για την πολιτική κοινωνικοποίηση, που στόχος της είναι να οδηγήσει τον πολίτη στην απόκτηση της δημοκρατικής του ιδιότητας, κατορθώνοντας έτσι «να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στο άτομο και την πολιτική κοινωνία», και καταφέροντας την άμεση σύνδεση του ατόμου με την κοινότητα. Η πολιτειακή ιδιότητα και η υπευθυνότητα αποτελούν στοιχεία που εμπεριέχονται στην ιδιότητα του πολίτη.

Οι σύγχρονες αλλαγές στην οικονομία, στην πολιτική, τη δημογραφία, την κουλτούρα αλλά και στη θεώρηση που αφορά στο φύλο και στην εθνικότητα, οδήγησαν ωστόσο σε ακόμη πιο μοντέρνες νοηματοδοτήσεις στην έννοια του πολίτη (Τζόλου, 2014, 26). Η εικόνα του πολίτη που προάγεται πια είναι αυτή του υπεύθυνου ατόμου που όχι μόνο στέκεται με σκεπτικισμό απέναντι σε τοπικά και παγκόσμια προβλήματα, αλλά έχοντας διαμορφωμένες απόψεις και θέσεις, συμμετέχει για την προάσπισή τους (Κλαπαδώρα, 2017, 10 & Τζόλου, 2014, 29).

Στη φιλελεύθερη δημοκρατία, οι πολίτες αναλαμβάνουν ευθύνες οι οποίες προκύπτουν μέσα από μια δημοκρατική εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία καλλιεργούνται πολιτικές αρετές, όπως η κριτική σκέψη και ο σεβασμός των δικαιωμάτων, αρετές ικανές να επιτρέψουν τόσο την ενεργή συμμετοχή των πολιτών στα κοινά, όσο και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων (Τζόλου, 2014, 28). Η δράση των πολιτών στις κοινωνίες παρουσιάζει κλιμάκωση, ανάλογα με τον βαθμό

πολιτικής δραστηριότητάς τους. Στον πρώτο βαθμό κοινωνικής δραστηριότητας, τον μηδενικό, η κοινή γνώμη διαμορφώνεται από παθητικούς πολίτες. Στον δεύτερο βαθμό, οργανώνεται από ομάδες συμφερόντων, οι οποίες μεταθέτουν την πολιτική δραστηριότητα σε κάποιο πρόσωπο που κατέχει μια υψηλή θέση στην πολιτική ιεραρχία. Στον τρίτο βαθμό, οι πολίτες αρχίζουν να ενεργοποιούνται μέσω της οργάνωσής τους, πχ. στο πλαίσιο ενός πολιτικού κόμματος. Ο τέταρτος βαθμός τέλος προκύπτει καθώς οι πολίτες αναλαμβάνουν τις ευθύνες ως προς τον ενεργό ρόλο τους- δίνοντάς του καθοριστική σημασία για τη διακυβέρνηση του κράτους- κι έρχονται πιο κοντά στα κέντρα λήψης αποφάσεων (Κωνσταντινίδου, 2014, 12).

Η αποτυχία του κράτους από τη μια και της ελεύθερης οικονομίας από την άλλη, έχουν ανοίξει το δρόμο για τον **ενεργό πολίτη**, ο οποίος δυναμικά και κριτικά, συμμετέχει τόσο σε επίπεδο λήψης, όσο και σε επίπεδο εφαρμογής των αποφάσεων, σε όλα όσα τον αφορούν και καθορίζουν το παρόν, αλλά κύρια το μέλλον του. Ο ενεργός πολίτης διαμορφώνεται χρησιμοποιώντας στρατηγικές που επικεντρώνονται στη δράση, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη με την ιδέα ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι ιδεολογικά συνειδητοποιημένη και κοινωνικά κριτική (Περικλέους, 2005, 1). Επομένως, αντί για την προετοιμασία και τη διοργάνωση εκδηλώσεων, ο πολίτης που προσανατολίζεται στη δικαιοσύνη ερευνά και αναλύει τη βασική αιτία των ζητημάτων. Οι στόχοι ενός πολίτη με προσανατολισμό στη δικαιοσύνη είναι να επεμβαίνει στα ζητήματα της αδικίας και να εργάζεται με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη στην κοινότητά του, καθώς και στο έθνος και στον κόσμο (Ramirez & Jafee, 2016, 47). Ο ενεργός πολίτης για τον Καστοριάδη προκύπτει από τη δημοκρατία κι αυτή με τη σειρά της έχει ως προαπαιτούμενο τον ενεργό πολίτη, ενισχύοντας την άποψη για τη σημαντικότητα του ρόλου του πολίτη στην ύπαρξη της δημοκρατίας, η οποία είναι ατελής αν δεν προσδιοριστεί το είδος του πολίτη που απαιτείται (Τζόλου, 2014, 32).

Η αναφορά στην ιδιότητα του ενεργού πολίτη γίνεται ορατή στα πλαίσια της άμεσης συμμετοχής και της μετάβασής του στον ρόλο του κυβερνώντα και του κυβερνώμενου, μέσα από διαδικασίες δημόσιου διαλόγου και συναπόφασης (Τζόλου, 2014, 27). Ενεργός πολίτης είναι ένα άτομο προσωπικά υπεύθυνο, συμμετοχικό και προσανατολισμένο στη δικαιοσύνη (Ramirez & Jafee, 2016, 47). Οι υπεύθυνοι πολίτες θα πρέπει να έχουν «... κοινωνικά και ηθικά υπεύθυνη συμπεριφορά... τόσο προς όσους βρίσκονται στην εξουσία όσο και προς τον

οποιονδήποτε άλλον» (Eid, 2015,14). **Ενεργός πολίτης** είναι αυτός που *συμμετέχει* ενεργώς στα δρώμενα του κόσμου στον οποίο ζει, που ασκεί με συνέπεια τα δημοκρατικά δικαιώματά του και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις, που επιδεικνύει αυτοσεβασμό και αλληλοσεβασμό, που αποδέχεται τη διαφορετικότητα, την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων και των λαών (Χρίστου,2010,66).

Συγκεκριμένα, οι ενεργοί πολίτες μπορούν να δρουν με διάφορους τρόπους, όπως να ενημερώνονται, να ερευνούν, να συζητούν, να παρουσιάζουν, να υποστηρίζουν, να ψηφίζουν ή να διαμαρτύρονται (Ramirez & Jafee,2016, 49). Ο τέταρτος βαθμός κοινωνικο-πολιτικής δραστηριότητας που προϋποθέτει την ύπαρξη ενεργών πολιτών στα πλαίσια ενός κράτους, αναφέρεται σε πολίτες που ενημερώνονται για τα κοινά, αναζητούν πληροφορίες, αξιολογώντας ωστόσο κάθε φορά την είδηση, συμμετέχουν κριτικά στον δημόσιο διάλογο εκφράζοντας τις απόψεις τους. Ακόμα, πολίτες που γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, λαμβάνοντας ενεργά μέρος στις πολιτικές δομές λήψης αποφάσεων, όπως είναι τα κόμματα, οι συνδικαλιστικοί φορείς, οι φορείς αυτοδιοίκησης, οι σύλλογοι, αλλά και οι άτυπες συλλογικότητες (κοινωνικού, πολιτικού ή πολιτιστικού χαρακτήρα), οι επιστημονικές ενώσεις, κ.ά. Είναι απαραίτητοι επιπλέον πολίτες που να ενδιαφέρονται για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, υιοθετώντας πρακτικές που ενισχύουν το περιβάλλον, ασχολούμενοι με την εξοικονόμηση ενέργειας και την ανακύκλωση, κινούμενοι με τα μέσα μαζικής μεταφοράς ή το ποδήλατο, επιδιώκοντας τη δημιουργία υποδομών στη γειτονιά και στη χώρα τους, τη διατήρηση ελεύθερων χώρων πράσινου, καθώς και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Τέλος, κάθε αληθινά ενεργός πολίτης αγαπά τη διαφορετικότητα, σεβόμενος τα ανθρώπινα δικαιώματα, τηρώντας τους κανόνες για τη διευκόλυνση όλων των συμπολιτών του και είναι ανοιχτός απέναντι σε κάθε είδους ξένο, διεκδικώντας την ένταξή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Κλαπαδώρα, 2017, 12).

Η έννοια του πολίτη όπως περιγράφηκε εξελικτικά ως εδώ συνδέεται άρρηκτα με την έννοια του έθνους – κράτους και τη δημοκρατία. Έθνος-κράτος και ιδιότητα του πολίτη μοιάζει να βαδίζουν παράλληλα (Κωνσταντινίδου, 2014, 9). Στο πλαίσιο όμως μιας κοινωνίας με υπερεθνικά χαρακτηριστικά, όπως η σημερινός δυτικός κόσμος, η έννοια του πολίτη συνδέεται με νέες έννοιες όπως είναι η μετα-εθνική πολιτότητα (post-national citizenship), η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, (european governance), η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών, (global civil society) και ο

κοσμοπολιτισμός (cosmopolitanism) (Κωνσταντινίδου, 2014, 7). Παλαιότερα η έννοια του πολίτη ήταν περιορισμένη στα δικαιώματα που ορίζονται στο πλαίσιο των τεσσάρων ελευθεριών: κυκλοφορία προσώπων, αγαθών, προϊόντων και υπηρεσιών, πριν από το Μάαστριχτ. Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1970-1980 η έννοια του **ευρωπαϊού πολίτη** συνδέθηκε με στοιχεία που αφορούσαν στην πολιτική και πολιτιστική διάσταση της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Η νομική υπόσταση του πολίτη εμφανίζεται για πρώτη φορά στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Συγκεκριμένα, στο όγδοο άρθρο της θεσπίζεται για πρώτη φορά η ιθαγένεια της Ένωσης και ορίζεται ως πολίτης κάθε πρόσωπο που έχει την υπηκοότητα ενός κράτους μέλους της Ένωσης (Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, 1994, 49 και Κωνσταντινίδου, 2014, 5).

Ακόμη ευρύτερα, η **παγκοσμιοποίηση** ως νέα κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα επιβάλλει με τη σειρά της μια νέα μορφή πολιτότητας: τη διαμόρφωση δηλαδή ενός νέου **παγκόσμιου πολίτη**, ο οποίος θα χαρακτηρίζεται από τέτοιου τύπου αρετές, ώστε να μπορεί να συμβιώνει με τους συνανθρώπους του στα πλαίσια της παγκόσμιας νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας (Χρίστου, 2010, 66 και Τζόλου, 2014, 32). Η ταυτότητα του πολίτη είναι πια μια συλλογική ταυτότητα, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία όπως παγκόσμια ιδανικά και σύμβολα. Η σημερινή εικόνα της κοινωνίας θέτει τον πολίτη σε νέα αναζήτηση της ιδιότητάς του. Η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμικότητα αλλάζουν την έννοια που μέχρι τώρα ήταν βασισμένη στη συνάρτησή της με τα έθνη-κράτη (Κωνσταντινίδου, 2014, 6). Η κοινωνία των πολιτών διαδραματίζει πιο ενεργό ρόλο σε διαφορετικά επίπεδα αυτοκυβέρνησης, διακυβέρνησης και συμμετοχής. Οι πολίτες έχουν πολλαπλές, ετερόκλητες και αλληλοεπικαλυπτόμενες ταυτότητες, ενώ συμμετέχουν σε πολλαπλά εθνικά, περιφερειακά και υπερεθνικά πεδία δράσης (Αρβανίτη, 2013, 93).

4.2.1 Η ενεργός πολιτότητα

«Από τη στιγμή που θα πει κάποιος για τις υποθέσεις

του κράτους «τι μ' ενδιαφέρει εμένα;»

πρέπει να καταλάβουμε αμέσως ότι το κράτος αυτό είναι χαμένο.»

J. J. Rousseau

Οι νέες συνθήκες που δημιουργούνται στον σύγχρονο κόσμο εξαιτίας των σημαντικών κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών, ειδικά σε σχέση με τα μέσα της επικοινωνίας, την αύξηση και τη μετακίνηση του πληθυσμού και τις αλλαγές στο περιβάλλον, έχουν αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον για την ενεργό πολιτότητα και την καλλιέργειά της, καθώς ο πολίτης καλείται να πάρει δυναμικά θέση απέναντι σε όλα τα παραπάνω (Eid,2015, 2).

Τι ακριβώς είναι όμως η ενεργός πολιτότητα; Πώς ορίζεται από τη βιβλιογραφία; Ως προς τη σημασιολογική ανάλυση της λέξης «ενεργός», αξίζει να αναφερθεί ότι σημαίνει: αυτόν που ενεργεί, που εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες πράξεις, που ασκεί παραγωγικό έργο. Παράγεται από το ρήμα «ενεργώ» που σημαίνει: είμαι σε δράση, αναπτύσσω δραστηριότητα, δεν μένω αδρανής και απαθής (Μπαμπινιώτης, 1998,616).

Αν και η *πολιτότητα* είναι ένας από τους παλαιότερους θεσμούς στη δυτική πολιτική σκέψη και πρακτική, δεν είναι από τα πιο εύκολα πράγματα να περιγραφεί με έναν ενιαίο κι ολοκληρωμένο ορισμό (Audigier,2000, 15 και Eid, 2015, 4). Ξεκινώντας από την αρχαιότητα, οι προϋποθέσεις για την απόκτηση του αγαθού της πολιτότητας κατά τον Αριστοτέλη είναι οι ακόλουθες: Πρώτα – πρώτα η συνειδητοποίηση του καθήκοντος της ατομικής ευθύνης. Επίσης, η συμμετοχή στα κοινά και ακόμα η *ισοπολιτεία* που πρέπει να πηγάζει από το πολιτικό σύστημα (Χρίστου, 2010, 68).

Κάνοντας απόπειρα να ορίσουμε την έννοια της ενεργού πολιτότητας με πιο σύγχρονους όρους είναι σημαντικό να αναφερθεί αρχικά με ένα παράδειγμα τι *δεν* είναι ενεργός πολιτότητα. Τα τελευταία χρόνια λοιπόν, η Αυστραλία προσπαθεί μέσα από επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα να δημιουργήσει στην κουλτούρα των πολιτών της την έννοια του ενεργού πολίτη, ως εκείνου που «*αυτοκυβερνάται και αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεων του, άρα μειώνεται η εξάρτηση του από το κράτος*» (Περικλέους, 2005, 2). Πιο συγκεκριμένα, το κράτος στοχεύει σε ένα τύπο πολίτη, ο οποίος να λειτουργεί με τρόπους και σε χώρους στους οποίους τον διοχετεύει το κράτος, για να καλύψει τα δικά του ελλείμματα. Στόχος λοιπόν του κράτους, ο οποίος και αποτελεί μέγιστο κίνδυνο για την έννοια της πολιτότητας, είναι ο υπό όρους και με όρια ενεργός πολίτης.

Ακολούθως, θα γίνει μια επισκόπηση όσων αναφέρονται από μελετητές και σχετικούς φορείς για το τι ακριβώς συνιστά την έννοια της πολιτότητας. Αρχικά, η

Carol Sheldon δηλώνει ότι η πολιτότητα είναι μια διαρκής διαδικασία, που διατρέχει όλες τις πτυχές του Αναλυτικού Προγράμματος (VanSledright & Grant, 1994, 310). Στη συνέχεια και σύμφωνα με το Ινστιτούτο Πολιτότητας (Institute of citizenship), η ενεργός πολιτότητα μπορεί να περιγραφεί ως ακολούθως: «*Η ενεργός πολιτότητα μπορεί να είναι τόσο άμεση όσο να βοηθάς ένα γείτονα και τόσο προκλητική όσο να οργανώνεις μια καμπάνια. Σε μερικούς έρχεται φυσικά και αβίαστα ως αποτέλεσμα ίσως οικογενειακής παράδοσης, μιας τυχαίας συνάντησης ή ενός εμπνευσμένου δασκάλου. Για τους πιο πολλούς όμως χρειάζεται ενθάρρυνση, άσκηση, ανάπτυξη και πληροφόρηση*» (Περικλέους, 2005, 4). Η ιδιότητα του πολίτη είναι μια καθολική κατάσταση ίσων δικαιωμάτων και ευθυνών όλων των πλήρως ανεπτυγμένων μελών μιας κοινότητας (Kekez , Horvat & Šalaj, 2017, 19). Μπορεί να περιλαμβάνει τον εθελοντισμό, αλλά κάθε εθελοντική πράξη δε συνιστά πράξη που ενισχύει την ιδιότητα του πολίτη. Ιδιαίτερα όταν στους εθελοντές δίνονται εντολές για το τι ακριβώς να κάνουν (Pasek & Feldman, 2007, 5).

Η πολιτότητα θεωρείται από το σύνολο της βιβλιογραφίας ως **όρος πολυδιάστατος**. Για την Κλαπαδώρα, η ενεργητική ιδιότητα του πολίτη εμπεριέχει μία κάθετη και μία οριζόντια διάσταση που αφορούν στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο άτομο και τους θεσμούς στο πλαίσιο των δικαιωμάτων - καθηκόντων και τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα και τις κοινότητες, με στόχο την ανάπτυξη ασφάλειας μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον (Κλαπαδώρα, 2017, 11). Δυο διαστάσεις προσδίδει στον όρο και η Κωνσταντινίδου, αναφερόμενη στην νομική και την ψυχολογική συνιστώσα. Η πρώτη καθορίζεται από τους νόμους: η πολιτική εξουσία αναγνωρίζει στο άτομο δικαιώματα, με αντάλλαγμα το άτομο να αναλάβει κάποιες υποχρεώσεις ή καθήκοντα. Η δεύτερη καλύπτει διάφορα επίπεδα, όπως συμπεριφορά, πολιτική στάση, γνώσεις, απόψεις, αντιλήψεις, αξίες (Κωνσταντινίδου, 2014, 8).

Ιδιαίτερα τονίζεται εξάλλου από τους περισσότερους συντάκτες η πολιτική συνιστώσα ως εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη. Μαζί με την **πολιτική διάσταση**, ο όρος φαίνεται να περιλαμβάνει πρωταρχικά τα ανθρώπινα δικαιώματα στις νομικές τους διαστάσεις, διότι χωρίς αυτά ένας πολίτης δεν μπορεί να αποτελεί πολιτικό υποκείμενο. Επιπλέον, για τους Kekez, Horvat & Šalaj η πολιτότητα περιλαμβάνει μια **κοινωνική διάσταση** υπογραμμίζοντας την κοινή συμμετοχή των πολιτών σε μια κοινωνία. Άλλη μια διάσταση του όρου θεωρούν ότι είναι η (δια) **πολιτισμική**, που αφορά στην κατανόηση του πολιτισμού και της

ταυτότητας του ατόμου, ενώ αυτό ζει σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ετερότητες και τις αποδέχεται ως ίσες. Ακολουθώς αναφέρονται στην **οικολογική διάσταση** της πολιτότητας, που σχετίζεται με την κατανόηση της αλληλεξάρτησης των ανθρώπων και του περιβάλλοντος. Διάσταση της έννοιας της πολιτότητας θεωρούν ακόμη και την **οικονομική**, δηλαδή τον οικονομικό εγγραμματισμό, την αντίληψη για τις οικονομικές επιρροές και τα εργασιακά θέματα (Kekez, Horvat & Šalaj, 2017, 20).

Όπως η έννοια του πολίτη ενδύεται στις μέρες μας συνεχώς νέες ταυτότητες καθώς επαναπροσδιορίζεται η σημασία της και διευρύνονται οι ορίζοντες μέσα στους οποίους απαντάται, έτσι και η έννοια της πολιτότητας. Το έτος 2005 ανακηρύχθηκε έτος ενεργών πολιτών στην Ευρώπη, αναδεικνύοντας το ενδιαφέρον για την ισχυροποίηση των πολιτών με δεξιότητες απαραίτητες για την ισχυροποίηση της Ε.Ε. (Τζόλου,2014, 71). Η **ιδιότητα του πολίτη σε ευρωπαϊκό επίπεδο** έχει ως στόχο την ενοποίηση της Ε.Ε. στα πλαίσια της οικοδόμησης ενός κοινού ευρωπαϊκού δημόσιου χώρου και στοχεύει -μέσα από την εκπαίδευση- στην ανάπτυξη της συνείδησης ευρωπαϊκής ταυτότητας των πολιτών (Τζόλου,2014, 77).

Αντίστοιχα, ιδιαίτερο νόημα αποκτά πια και η **έννοια της ενεργού πολιτότητας μέσα στο παγκόσμιο κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό συγκείμενο**. Η φύση των εθνοτικών και εθνικών ταυτοτήτων αλλάζει σε έναν κόσμο ελεύθερου εμπορίου και παγκόσμιων επικοινωνιών, αλλά η πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας είναι εδώ για να παραμείνει. Ο κόσμος έχει γίνει ένα «παγκόσμιο χωριό». Οι κάτοικοι αυτού του κόσμου έχουν γίνει γείτονες όσον αφορά στη φυσική εγγύτητα και στην αμοιβαία επικοινωνιακή προσβασιμότητα, αλλά δεν είναι γείτονες από πολιτιστική άποψη: Ζουν σε ένα χωριό ως ξένοι που δεν καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον και, από αμοιβαία υποψία και φόβο, πολύ συχνά χρησιμοποιούν βία ενάντια στον άλλο (Eid, 2015, 7). Με αυτή την έννοια, η πολιτότητα αναγκαστικά, γίνεται ακόμη πιο «πολυδιάστατη», καθώς περιλαμβάνει τις πολλαπλές ταυτότητες (*multiple civic identities*) των πολιτών μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και συνεχώς παγκοσμιοποιούμενες πολιτείες: την πολιτική, κοινωνική, οικονομική, εκπαιδευτική, επαγγελματική, πολιτιστική, εθνική, ευρωπαϊκή και την ταυτότητα του φύλου. Σημαντικό ρόλο μέσα σε όλα αυτά παίζει η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας. Η κοινωνία βασίζεται πια στην πληροφορία, την παγκόσμια διαχείριση και τη δικτύωση. Επομένως, η ιδιότητα του πολίτη αποκτά όπως ειπώθηκε ήδη **παγκόσμιο** περιεχόμενο, λαμβάνοντας ταυτόχρονα πολιτική, οικονομική, κοινωνική και

πολιτιστική διάσταση, όπου η προσπέλαση, πρόσβαση, πρόσκτηση, διαχείριση, αξιοποίηση, διάχυση και ο διαμοιρασμός της πληροφορίας γίνεται από και προς ένα σύνθετο πλέγμα κοινωνικών εταίρων, η αξιοπιστία των οποίων τίθεται υπό αμφισβήτηση. Υπό αυτό το πρίσμα, το περιεχόμενο της έννοιας του ενεργού πολίτη έχει εμφανώς εμπλουτιστεί μέσα στο χρόνο, μετακινούμενο από μια κάθετη σύνδεση μεταξύ του κράτους και του υποκειμένου, σε έναν οριζόντιο άξονα σχέσεων - μείζονος σημασίας- των πολιτών μεταξύ τους (Μαρινάκη, 2015, 232).

Κομβικό στοιχείο για την ανάπτυξη κάθε είδους ενεργού πολιτότητας αποτελεί για το σύνολο της βιβλιογραφίας η έννοια της **συμμετοχής**. Ο Barber αναφέρει ρητά «*το να είσαι πολίτης σημαίνει να συμμετέχεις*» και ο Glover θεωρεί ότι «*εκείνο που διαμορφώνει την έννοια της πολιτότητας είναι η ενεργός συμμετοχή*». Για τον Kingwell «*μόνο όταν κάποιος βγαίνει από το σπίτι του στον κοινό χώρο είναι που ξεκινά ο διάλογος της πολιτότητας* », ενώ ο Eid τονίζει ότι «*το να είσαι μέλος μιας συγκεκριμένης πολιτικής κοινότητας ή κράτους ... φέρνει μαζί του ορισμένα δικαιώματα και ευθύνες που ορίζονται από το νόμο ... και τη συμμετοχή στον δημόσιο βίο*» (Eid, 2015, 4). Κλειδί στην έννοια της πολιτότητας θεωρεί την ενεργό συμμετοχή και η Κωνσταντινίδου, με στόχο την εμπλοκή στη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα αυτό καθεαυτό. «*Η ανάπτυξη της πολιτότητας στηρίζεται κυρίως σε τρία στοιχεία: την κοινωνική υπευθυνότητα, την κοινοτική συμμετοχή και τον πολιτικό αλφαριθμητισμό. Είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής για την αντιμετώπιση των πολιτικών και οικονομικών αλλαγών*» (Κωνσταντινίδου, 2014, 13).

Αλλά κι η Περικλέους ανάμεσα στα χαρακτηριστικά που προσδίδει στην ενεργό πολιτότητα πρώτη τοποθετεί τη συμμετοχή. «*Την έννοια της πολιτότητας πιο συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να την οριοθετήσουμε ως αποτελούμενη από τα ακόλουθα συστατικά στοιχεία:*

- *τη συμμετοχή στη δημόσια ζωή,*
- *τη συνειδητοποίηση της άποψης πως ο πολίτης κυβερνά και κυβερνάται,*
- *την αίσθηση ταυτότητας,*
- *την αποδοχή των κοινωνικών αξιών, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων»* (Περικλέους, 2005, 3).

4.2.2 Διαστάσεις της πολιτότητας

Η ενεργός πολιτότητα, όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω αποτελεί μια έννοια ιδιαίτερα πολυδιάστατη. Η ψηλάφηση κάποιων από τις διαστάσεις της έχει απασχολήσει αρκετούς μελετητές, οι οποίοι διακρίνουν κάποιες μόνο από αυτές, αφήνοντας πολύ χώρο για επιπλέον έρευνα.

Σύμφωνα με την Περικλέους, η πολιτότητα συναποτελείται από τρεις βασικές και μεταξύ τους συνυφασμένες διαστάσεις:

- **Η ηθική πολιτότητα** συνδέει την ενεργό συμμετοχή με την αναζήτηση του κοινού καλού.
- Η **συνδυασμένη πολιτότητα** συνυπολογίζει τους έξι ρόλους κάθε ατόμου (ερευνητής, ηθική οντότητα, ιδιοκτήτης/καταναλωτής, οικονομικός παράγοντας/εργαζόμενος, πολιτιστική οντότητα, συναισθηματική οντότητα) και το σπρώχνει σε μια πλατιά σφαίρα συμμετοχικής δραστηριότητας.
- Στην **εκπαιδευμένη πολιτότητα** το άτομο εκτίθεται σε μια ποικιλία από απόψεις και βαθαίνει η αίσθηση της σύνδεσης με τα άλλα μέλη της κοινότητας. Στην πορεία ξεπερνά το στενά ατομικό συμφέρον και συνδέει το προσωπικό με το κοινωνικό. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι τρεις αυτές διαστάσεις της πολιτότητας συνυπάρχουν φτιάχνοντας την πλούσια υφή της κοινότητας, ενώ η κάθε διάσταση μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα και ως σταθμός για την επόμενη (Περικλέους, 2005, 3).
- Για **πολιτιστική πολιτότητα** κάνουν λόγο οι Ramirez & Jafee, ορίζοντάς την ως "τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οργανώνουν τις αξίες τους, τις πεποιθήσεις για τα δικαιώματά τους και τις πρακτικές τους με βάση την αίσθηση του πολιτιστικού τους ανήκειν παρά στην τυπική τους ιδιότητα ως πολίτες ενός έθνους"(Ramirez & Jafee,2016, 48).
- Πολύ ενδιαφέρον τέλος παρουσιάζει και μια διάσταση της πολιτότητας που δίνει η Μαρινάκη μιλώντας για **ψηφιακή πολιτότητα**. Ως τέτοια ορίζονται *‘οι δεξιότητες και οι γνώσεις που κρίνονται απαραίτητες προκειμένου το άτομο να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ένα ολοένα και πιο απαιτητικό περιβάλλον κοινωνικής δικτύωσης (social media environment), εντός του οποίου ο διαχωρισμός της δημόσιας από την ιδιωτική σφαίρα παραμένει αδιόρατος, αναδεικνύοντας νέες προκλήσεις σε ήθη (ethical challenges) και*

ταυτόχρονα ένα (διαφορετικό) πλέγμα ευκαιριών'. Σύμφωνα με όσα υποστηρίζει η Μαρινάκη, ο πολίτης πλέον οφείλει να ανταποκριθεί ορθολογικά, με σύνεση και υπευθυνότητα σε ένα εξόχως ανομοιογενές και ετερόκλητο πλέγμα σχέσεων, εντός και εκτός πραγματικών πλαισίων, με τον κυβερνοχώρο να λειτουργεί ως μια παράλληλη διάσταση της σύγχρονης Πολιτείας. Η νέα μορφή πολιτότητας ακολουθεί κατά πόδας τις επιταγές της ψηφιακής εποχής (Μαρινάκη, 2015, 231). Νέοι προβληματισμοί εγείρονται όχι από την έλλειψη, αλλά από την πληθώρα μέσων και την ανεξέλεγκτη ροή πληροφοριών. Η διαδικασία αυτή έχει μεταβάλλει το κοινό από παθητικούς σε ενεργητικούς, ψηφιακούς χρήστες, από τους οποίους πλέον απαιτείται ενεργός συμμετοχή στη διάδραση με και στη συνδιαμόρφωση της παρεχόμενης πληροφορίας (Μαρινάκη, 2015, 233).

Απόρροια των παραπάνω αποτελεί η λεγόμενη Ηλεκτρονική ή Ψηφιακή Δημοκρατία.. Η Ηλεκτρονική Δημοκρατία αποτελεί σήμερα σε διεθνή κλίμακα ένα από τα κύρια οχήματα για την ανάπτυξη Κοινωνίας των Πολιτών, αξιοποιώντας τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών για να ευαισθητοποιήσει τους πολίτες, ώστε να συμμετέχουν άμεσα στα “κοινά”, χωρίς να μεσολαβεί η εκπροσώπησή τους από τρίτους (Νικολάου & Ζώης, 2006,60). Παράδειγμα αποτελεί το πρότζεκτ *Minnesota E-Democracy*, που έχει ως στόχο την μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου εμπλοκή των πολιτών της Μινεσσότα των ΗΠΑ, σε δημόσιο διάλογο που αφορά στην ζωή της πόλης (Dahlberg, 2001). Η δυνατότητα συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι με όχημα την ψηφιακή τεχνολογία συνιστά μία απλή παραδοχή του ορισμού της ψηφιακής πολιτότητας. Η τεχνολογία μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια, τη δια-σύνδεση και τη συμμετοχή των πολιτών, χάρη στον αλληλεπιδραστικό και μη-ιεραρχικό (φαινομενικά ισότιμο) χαρακτήρα της (Μαρινάκη, 2015, 234).

4.2.3 Χαρακτηριστικά της δημοκρατικής πολιτότητας

Η καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας εδράζεται στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στάσεων στη βάση ορισμένων πανανθρώπινων αξιών. Αυτά αποτελούν και τα χαρακτηριστικά της ενεργού πολιτότητας, όπως ανθολογούνται από τη σχετική βιβλιογραφία και παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα:

<p>Γνώσεις</p> <p>Μια ευρεία βάση γνώσεων θεωρείται απαραίτητη για τη συμμετοχή στην κοινωνία.</p> <p>Γνώση για τα δημοκρατικά ιδεώδη, τη διεθνή κοινωνία και τις οργανώσεις, τη διεθνή συνυπευθυνότητα, τη δομή και τη λειτουργία των κοινωνικών θεσμικών οργάνων. Γνώση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, τα δικαιώματα πολιτών και ομάδων, την κοινωνική συμβίωση και τις διαπολιτισμικές σχέσεις.</p>	<p>Δεξιότητες</p> <p>Συνεργασία, διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων, συμμετοχή, κριτική και δημιουργική σκέψη, προβληματισμός, διάλογος , αξιολόγηση δράσεων και εκτίμηση των επιπτώσεων στους άλλους. Ανάλυση ευθύνης, προβληματισμός για ηθικά ζητήματα. Σχεδιασμός, εκτέλεση και αξιολόγηση έργου. Καλές συνήθειες εργασίας-ομαδική συνεργατική ρουτίνα δουλειάς. Επικοινωνία, λύση προβλήματος και λήψη αποφάσεων, στρατηγικές αλλαγής και καινοτομίας.</p>
<p>Στάσεις</p> <p>Προσωπική ευθύνη, λογοδοσία, διάθεση για συνεισφορά, σεβασμός και εμπιστοσύνη στον εαυτό και σε άλλους, αποδοχή πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών, σεβασμός στη διαφορετικότητα, καταπολέμηση ρατσισμού, συμμετοχή, αλληλεξάρτηση.</p>	<p>Αξίες</p> <p>Ισότητα ευκαιριών, σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, ορθολογισμός. Διανοητική ελευθερία, ανοχή, αλληλεγγύη, ανεξαρτησία , συνύπαρξη, συνεργασία, διαβούλευση, ένταξη, κατανόηση, υπευθυνότητα και σεβασμός προς το περιβάλλον . Δημιουργικότητα, ισότητα, ελευθερία, ειρήνη.</p>

(Council of Europe, Vol.1 , Βίρζέα, 2000, 34 και Χρίστου,2010, 70)

4.3 Η έννοια της συμμετοχής ως προϋπόθεση της ενεργού πολιτότητας

Η έννοια της συμμετοχής, όπως αναφέρθηκε ήδη, βρίσκεται στο κέντρο της ενεργού πολιτότητας. Ο φιλόσοφος Derrida ισχυρίζεται ότι ανάμεσα στις δέκα πληγές που περιβάλλουν τη νέα παγκόσμια τάξη, η δεύτερη από την κορυφή είναι η έλλειψη συμμετοχής στη δημοκρατική ζωή (Dündar, 2013, 873).

Ο Αριστοτέλης, στα Πολιτικά του, ορίζει τον πολίτη μιας δημοκρατικής πολιτείας με τον ακόλουθο τρόπο: «*πολίτης δ' απλώς ουδενί άλλω ορίζεται μάλλον ή τω μετέχειν κρίσεως και αρχής*». Στην αρχαία αθηναϊκή δημοκρατία, κάθε έτος 6.000 Αθηναίοι πολίτες αναδεικνύονταν με κλήρωση υπεύθυνοι για την άσκηση δικαστικής εξουσίας, συναπαρτίζοντας το δικαστήριο της Ηλιαίας. Ακόμη 1000 πολίτες κληρώνονταν αναπληρωματικοί Ηλιαστές, ενώ 500 επιπλέον, (50 από κάθε φυλή) επιλέγονταν με τον ίδιο τρόπο για να συγκροτήσουν τη Βουλή των Πεντακοσίων, έργο της οποίας ήταν κατά βάση, η προετοιμασία των θεμάτων που θα συζητιούνταν στην Εκκλησία του Δήμου. Είναι λοιπόν προφανές, πως η άμεση συμμετοχή στην άσκηση όλων των μορφών εξουσίας ήταν *αναγκαστική* στην αρχαία αθηναϊκή δημοκρατία.

Η έννοια λοιπόν του πολίτη στη δημοκρατία -ήδη από την αρχαιότητα- καθορίζεται από τη συμμετοχή του στην πολιτική ζωή και την εξουσία και χαρακτηρίζεται από την άσκηση εξουσίας υπό όλες τις μορφές: εκτελεστική, δικαστική, νομοθετική (Οικονόμου, 2005,58). Στο έργο του *Πολιτικά Καθεστώτα*, ο πολιτειολόγος Θ. Διαμαντόπουλος, επισημαίνει: «*Δημοκρατικά είναι τα καθεστώτα όπου υπάρχει δυνατότητα ενεργού και ελεύθερης συμμετοχής του λαού, δηλαδή του κοινωνικού υποκειμένου επί του οποίου ασκείται η εξουσία, στη λήψη των πολιτικών αποφάσεων*» (Διαμαντόπουλος, 2008,49). Ως συμμετοχή εδώ εννοείται η διαδικασία επιμερισμού των αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή του ατόμου και τη ζωή της κοινότητας στην οποία ζει κανείς. Η συμμετοχή των πολιτών μπορεί να κυμαίνεται από τον εθελοντισμό σε τοπικό επίπεδο ως την πολιτική εκστρατεία (Κωνσταντινίδου, 2014, 4), ενώ η γνώση θεωρείται απαραίτητο θεμέλιο της συμμετοχής των πολιτών (Eid, 2015, 2). Για τον Hart, η συμμετοχή αποτελεί το μέσο με το οποίο οικοδομείται μια δημοκρατία και το μέτρο απέναντι στο οποίο πρέπει να μετράται κάθε δημοκρατία, όντας θεμελιώδες δικαίωμα της πολιτότητας (Hart, 1992, 5).

Παρά την κεντρική θέση που επέχει η έννοια της συμμετοχής και εδώ, ανάμεσα στον ορισμό των σύγχρονων δημοκρατικών καθεστώτων του Διαμαντόπουλου και στο λόγο του Αριστοτέλη, υπάρχει μια σαφής και καθόλου αμελητέα διαφορά: Στις μέρες μας φαίνεται πως και μόνο η **δυνατότητα συμμετοχής** αποτελεί χαρακτηριστικό της δημοκρατίας. Για τον αρχαίο αθηναϊκό κόσμο όμως, η συμμετοχή (και όχι απλώς η δυνατότητα για συμμετοχή) ήταν αναγκαία προϋπόθεση της δημοκρατίας. Ο πολίτης δεν είχε απλώς τη δυνατότητα να συμμετάσχει στην άσκηση εξουσίας: δεν νοείτο ως πολίτης αν δεν έκανε χρήση αυτής της συμμετοχής.

Γίνεται λοιπόν ξεκάθαρο ότι η έννοια της συμμετοχής στην πράξη μπορεί να έχει ποικίλα «πρόσωπα», και να κυμαίνεται από πιο παθητικές έως και αρκετά ενεργητικές μορφές (Veitch, 2008 , 1). Σε άλλες από τις μορφές αυτές, η συμμετοχή αποτελεί περισσότερο πρόσχημα παρά ουσιώδες περιεχόμενο και σε άλλες, που πιο δύσκολα κατακτιούνται, το αντίστροφο. Μιλώντας λοιπόν για τη συμμετοχή ως προϋπόθεση της δημοκρατίας, κρίνεται σκόπιμο να γίνει ακολούθως μια αναφορά στις μορφές της.

Στις μέρες μας η ανάγκη να λανσαριστούν με δημοκρατικό τρόπο διαδικασίες που πολύ απέχουν από κάθε έννοια δημοκρατίας, έχει αναδυθεί μια placebo μορφή συμμετοχής, η λεγόμενη **εργαλειακή ή λειτουργική συμμετοχή** (Πανταζής, 2009, 361). Έτσι, στρατηγικές όπως η συμπερίληψη ομάδων-στόχων στο σχεδιασμό μέτρων, με σκοπό αυτά να καταστούν αποτελεσματικότερα είναι πολύ συνηθισμένες. Στο σχολείο για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός βάζει τους μαθητές να διαμορφώσουν τους κανόνες της τάξης, όχι όμως επειδή τους αναγνωρίζει το δικαίωμα της συμμετοχής, αλλά για να μπορεί να τους καλέσει να υπακούσουν στους κανόνες αυτούς πιο εύκολα, αφού οι ίδιοι τους δημιούργησαν.

Άλλη μια στρατηγική τέτοιου τύπου είναι η συμμετοχή του υποκειμένου στην «παροχή υπηρεσιών» με σκοπό την αύξηση της αποδοτικότητας. Αυτό συμβαίνει καθώς το ζητούμενο καθίσταται προσωπική υπόθεση των συμμετεχόντων. Αυτό, καθώς αποδομεί τις αντιστάσεις αποτελεί και τη βάση πολλών σύγχρονων επιχειρησιακών παραγωγικών στρατηγικών και γενικότερα της αναπτυξιακής πολιτικής (Πανταζής, 2009, 361). Στο χώρο της εκπαίδευσης, λέμε πως θέλουμε τα παιδιά να εμπλέκονται ενεργά και να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η αιτία πίσω από την προσπάθεια μας όμως να τα εμπλέξουμε, συχνά δεν είναι ο σεβασμός στο δικαίωμα της συμμετοχής, αλλά το ότι μόνο μέσα απ' αυτή την εμπλοκή μπορούν να νιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία σαν κάτι που τα αφορά άμεσα, επομένως και να δουλέψουν σκληρά με αποτελέσματα που θα δικαιώσουν και τις δικές τους προσπάθειες, αλλά και τις δικές μας ικανότητες ως εκπαιδευτικών.

Η **εργαλειακή ή λειτουργική συμμετοχή** ανθεί μέσα από πλήθος διαδικασιών στους καιρούς μας και είναι ανάγκη να διαχωρίζεται από τη **συμμετοχή ως ανθρώπινο δικαίωμα**, καθώς η πρώτη έχει αντικειμενικούς σκοπούς στο φάσμα της εξυπηρέτησης των συμφερόντων της ομάδας που την 'ενορχηστρώνει'. Από την άλλη

πλευρά, « η συμμετοχή ως δικαίωμα αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του αυτόνομου και ενσυνείδητα δράντος υποκειμένου, το οποίο και προφυλάσσει από τον υποβιβασμό του σε αντικείμενο» (Πανταζής, 2009, 361). Ένα πρόσωπο παραμένει μέσα σ' ένα χώρο υποκείμενο και δεν χάνει την ιδιότητά του αυτή, μέσα από διάφορες διαδικασίες, μια από τις οποίες είναι και η ενεργός συμμετοχή του στις αποφάσεις που αφορούν στο χώρο αυτό. Αυτή η διαφύλαξη της οντότητας του υποκειμένου είναι η ουσιαστική αξία της συμμετοχής, δίχως να χρειάζεται (η συμμετοχή) να εξυπηρετεί κάποια άλλη χρησιμότητα, όπως στην εργαλειακή της μορφή. Τέλος, η συμμετοχή δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην αφομοίωση σε διάφορες μορφές κοινωνικών θεσμών, όπως η οικογένεια, η κοινότητα, οι ΜΚΟ. Η πολιτική συμμετοχή σημαίνει περισσότερο από εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων: σημαίνει μια δημοκρατική φόρμουλα ζωής, ισορροπημένη μεταξύ δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (Bîrzéa, 2000, 58). Συμμετοχή ως διάσταση της ενεργού πολιτότητας σημαίνει εμπλοκή σε δύσκολες πολιτικές δραστηριότητες, δηλαδή σε αυτές που απαιτούν από τον συμμετέχοντα δέσμευση, χρόνο και ενέργεια (Nie, Junn & Stehlik- Barry, 1996, 26).

4.3.1 Η μαθητική συμμετοχή στον χώρο της εκπαίδευσης

Ακολούθως, θα γίνει ιδιαίτερος λόγος για τις μορφές και τους τρόπους συμμετοχής των παιδιών και των εφήβων στο κοινωνικό γίγνεσθαι και ιδιαίτερα στον χώρο του σχολείου, όπου αναλώνουν το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητάς τους.

Με βάση αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών, τα παιδιά μοιάζει να αισθάνονται ότι οι αλλαγές στην κοινότητα και στο σχολείο δεν τα αφορούν: «Δεν έχουν να κάνουν με μας», «δεν ενημερωνόμαστε», «η γνώμη μας δεν μετράει» (Barrat & Hacking, 2008, 293). Επιπλέον, σε έρευνα που διεξήχθη στην Αυστρία το 1997, 800 έφηβοι 13-17 ετών, ρωτήθηκαν αν ήθελαν πρόσβαση σε πολιτικές πληροφορίες και συμμετοχή στις σχετικές αποφάσεις. Το 93 % των παιδιών επιθυμούσε να ενημερώνεται για τα νέα έργα που προγραμματίζονται στο δήμο τους και το 65% ήθελε ώρες συμβουλευτικής με τους πολιτικούς. Τα ευρήματα λοιπόν αποκαλύπτουν μια σημαντική επιθυμία των νέων για συμμετοχή (Lansdown, 2001, 7).

Η συμμετοχή αποτελεί ένα συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα των παιδιών και των εφήβων. Ως **δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης** προσεγγίζεται, σύμφωνα με τη **Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού**, όπως αυτή ορίζεται στο **άρθρο 12**: «η Πολιτεία πρέπει να εγγυηθεί στα παιδιά το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της

γνώμης τους σχετικά με οποιοδήποτε θέμα τα αφορά και να εξασφαλίσει ότι η γνώμη αυτή θα λαμβάνεται υπόψη ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους. Ορίζει επίσης ότι πρέπει να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να ακούγονται είτε άμεσα, είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμόδιου οργανισμού» (Αιτιολογική Έκθεση σχεδίου τροποποίησης του κανονισμού λειτουργίας των ΜΚ., Συνήγορος του Παιδιού, 2014). Το άρθρο 12 αναφέρεται σε ένα ουσιαστικό δικαίωμα, λέγοντας ότι τα παιδιά δικαιούνται να είναι πρωταγωνιστές στη ζωή τους και να συμμετέχουν στις αποφάσεις που τα επηρεάζουν. Όμως, όπως και με τους ενήλικες, η δημοκρατική συμμετοχή δεν είναι αυτοσκοπός. Είναι το μέσο για την επίτευξη της δικαιοσύνης και τον περιορισμό της κατάχρησης εξουσίας (Lansdown, 2001, 2).

Παρά τα όσα αναγράφονται στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού σε σχέση με το δικαίωμα της συμμετοχής, αναφύονται πολλά ερωτήματα, δημιουργούνται ενστάσεις και εν γένει είναι δύσκολο να βρεθεί ένας σαφής ορισμός της **συμμετοχής των παιδιών** στο σχολείο. Για τους Brighton & Hove, συμμετοχή σημαίνει να δίνονται στα παιδιά και στους νέους όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες να εκφράζουν τις απόψεις τους. Σημαντικό είναι οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων να ακούνε ό, τι λένε τα παιδιά και *όποτε είναι δυνατόν* να δρουν με βάση αυτό που ακούνε. Όπου δεν είναι δυνατή η εφαρμογή όσων λέγονται από τα παιδιά και τους νέους, τότε θα πρέπει να παρέχονται σαφείς εξηγήσεις (Brighton & Hove, 2009, 3). Η Morrow διακρίνει ανάμεσα σε **λανθάνουσα συμμετοχή** (το να παίρνει μέρος κανείς) και **ενεργό συμμετοχή** (συμμετοχή παιδιών σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων). Η έννοια της συμμετοχής των παιδιών έχει διερευνηθεί πληρέστερα στον τομέα της διεθνούς ανάπτυξης των δικαιωμάτων των παιδιών: η μη κυβερνητική οργάνωση, Save the Children, ορίζει τη συμμετοχή των παιδιών ως *"συμμετοχή των αγοριών και των κοριτσιών στις αποφάσεις για τη ζωή τους και τη ζωή της οικογένειάς τους, της κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ζουν"* (Veitch, 2008, 7). Για το Save the Children, ο βασικός σκοπός της μαθητικής συμμετοχής είναι να χειραφετηθούν οι μαθητές ως άτομα και μέλη της κοινωνίας των πολιτών, παίρνοντας την ευκαιρία να επηρεάσουν τις ενέργειες και τις αποφάσεις που έχουν αντίκτυπο στη ζωή τους.

Πέρα από τους ποικίλους ορισμούς της συμμετοχής των παιδιών, υπάρχει **κατώτατο όριο ηλικίας σε σχέση με τη συμμετοχή τους** στη λήψη αποφάσεων; Με βάση το άρθρο 12 της Σύμβασης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η «συμμετοχή» στην κοινωνία

αρχίζει από τη στιγμή που ένα παιδί έρχεται στον κόσμο και ανακαλύπτει το βαθμό στον οποίο μπορεί να επηρεάσει τα γεγονότα με κραυγές ή κινήσεις. Μέσω αυτών των πρώιμων διαπραγματεύσεων, ακόμη και στη βρεφική ηλικία τα παιδιά ανακαλύπτουν το βαθμό στον οποίο οι φωνές τους επηρεάζουν την πορεία των γεγονότων στη ζωή τους: Ο βαθμός και η φύση της επιρροής τους ποικίλλει σημαντικά, ανάλογα με τον πολιτισμό ή τη συγκεκριμένη οικογένεια (Hart, 1992, 4). Δεν υπάρχει λοιπόν ουσιαστικά χαμηλότερο όριο ηλικίας που επιβάλλεται προκειμένου για την άσκηση του δικαιώματος συμμετοχής. Εκτείνεται κατά συνέπεια, σε κάθε παιδί που έχει άποψη για ένα θέμα που το απασχολεί.

Πολύ μικρά παιδιά και ορισμένα παιδιά με αναπηρίες μπορεί να βιώσουν δυσκολίες στη διατύπωση των απόψεών τους με ομιλία, αλλά μπορούν να ενθαρρυνθούν να το πράξουν μέσα από την τέχνη, την ποίηση, το παιχνίδι, τη γραφή, τους υπολογιστές. Εάν τα παιδιά είναι σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις τους, είναι απαραίτητο οι ενήλικες να δημιουργήσουν τις ευκαιρίες για τα παιδιά να το κάνουν. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά θα πρέπει να δώσουν τις απόψεις τους αν δεν είναι πρόθυμα ή δεν ενδιαφέρονται να το πράξουν. Το δικαίωμα ακρόασης εκτείνεται σε όλες τις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή των παιδιών – στην οικογένεια, στο σχολείο, στις τοπικές κοινότητες, στο εθνικό πολιτικό επίπεδο. Εφαρμόζεται τόσο σε θέματα που επηρεάζουν μεμονωμένα παιδιά, αλλά και τα παιδιά συνολικά. Δεν αρκεί όμως να δοθεί στα παιδιά το δικαίωμα να ακουστούν. Είναι επίσης σημαντικό ό, τι πουν να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους ενήλικες. Προφανώς, αυτό δεν σημαίνει πως ό, τι πουν τα παιδιά πρέπει να τηρείται. Το βάρος που θα δοθεί στις απόψεις των παιδιών πρέπει να αντανακλά το επίπεδο της εκ μέρους τους κατανόησης των υπό συζήτηση ζητημάτων. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι απόψεις των μικρών παιδιών θα έχουν αυτόματα λιγότερο βάρος. Το κοινωνικό πλαίσιο, η φύση της απόφασης, η εμπειρία ζωής του κάθε παιδιού και το επίπεδο στήριξης των ενηλίκων θα επηρεάσουν τις ικανότητες ενός παιδιού να κατανοήσει τα θέματα που το επηρεάζουν (Lansdown, 2001, 2).

Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά πρέπει να έχουν μια φωνή σε οτιδήποτε, έχει γίνει επίκεντρο ποικίλων διαξιφισμών. Μερικοί μιλούν για τα παιδιά σαν να ήταν δυνητικά οι σωτήρες της κοινωνίας. Άλλοι αισθάνονται ότι τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται από την αδικαιολόγητη συμμετοχή και υπευθυνότητα στα προβλήματα της κοινωνίας · ότι πρέπει να τους επιτρέπεται να έχουν μια ανέμελη

παιδική ηλικία. Αλλά πολλοί θα πουν ότι η συμμετοχή των παιδιών είναι μια αφελής ιδέα καθώς αυτά απλά δεν έχουν τη δύναμη λήψης αποφάσεων των ενηλίκων (Hart, 1992, 5).

Τα παιδιά είναι αναμφισβήτητα τα μέλη που λιγότερο ακούγονται στην κοινωνία. Υπάρχει, όπως φαίνεται, μια ισχυρή τάση των ενηλίκων να υποτιμούν την ικανότητα των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα τη χρησιμοποιούν σε εκδηλώσεις. Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί και λειτουργούν εξ ολοκλήρου από ενήλικες, με τα παιδιά να ενεργούν απλώς σε προκαθορισμένους ρόλους, που είναι πολύ θετικές εμπειρίες τόσο για ενήλικες όσο και για παιδιά. Οι παιδικές χορευτικές, τραγουδιστικές ή θεατρικές παραστάσεις είναι καλά παραδείγματα, εφόσον οι άνθρωποι καταλαβαίνουν ότι είναι παραστάσεις. Προβλήματα προκύπτουν όταν η συμμετοχή των παιδιών είναι διαφορούμενη ή ακόμη και χειραγωγική (Hart, 1992, 9). Είναι απαραίτητο στο σημείο αυτό να παρουσιαστούν και να αντικρουστούν κάποιες από τις βασικές ενστάσεις που αφορούν στην υλοποίηση ουσιαστικών μορφών συμμετοχής των παιδιών που αποτελούν το οπλοστάσιο μιας μεγάλης μερίδας των ενηλίκων:

- *Τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα ή την εμπειρία που απαιτείται για να ασκήσουν το δικαίωμα της συμμετοχής.*

Στην πραγματικότητα, η ικανότητα και η εμπειρία αποκτώνται στην πράξη. Υπό την προϋπόθεση ότι τους παρέχεται κατάλληλη υποστήριξη, επαρκείς πληροφορίες και τους επιτρέπεται να εκφράζονται με τρόπους που έχουν νόημα για εκείνα- εικόνες, ποιήματα, θέατρο, φωτογραφίες, καθώς και απλές συζητήσεις, συνεντεύξεις και ομαδική εργασία -όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε θέματα που είναι σημαντικά για αυτά.

- *Αν στα παιδιά δοθεί η δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, αυτό θα οδηγήσει σε έλλειψη σεβασμού προς τους γονείς.*

Αυτός είναι ένας συνήθης φόβος των ενηλίκων. Η ακρόαση και η συμμετοχή ωστόσο αποτελούν τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων, εξεύρεσης λύσεων και προαγωγής της κατανόησης – στοιχεία που μόνο επωφελή μπορεί να είναι για την οικογενειακή ζωή.

- *Το να δοθούν στα παιδιά δικαιώματα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, αφαιρεί την παιδικότητά τους.*

Εδώ διατυπώνεται μια ρομαντική άποψη της παιδικής ηλικίας, καθώς φαντάζεται κανείς ότι τα παιδιά δεν παίρνουν αποφάσεις και δεν αναλαμβάνουν ευθύνες από πολύ νεαρή ηλικία. Ακόμα και μικρά παιδιά όμως, σε πολύ προστατευμένα περιβάλλοντα μπορεί να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις φιλίες, αποφασίζοντας τι παιχνίδια να παίζουν και διαπραγματευόμενα κανόνες, αλλά και αντιμετωπίζοντας το γονεϊκό διαζύγιο και τη διαπραγμάτευση συγκρούσεων μεταξύ των γονέων.

- *Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη, προτού τους χορηγηθούν τέτοια δικαιώματα.*

Δεν είναι ρεαλιστικό να περιμένουμε ξαφνικά να γίνουν υπεύθυνοι, συμμετέχοντες πολίτες σε ηλικία 16 , 18 ή 21 ετών χωρίς προηγούμενη έκθεση στις δεξιότητες και τις ευθύνες που εμπλέκονται. Η κατανόηση της δημοκρατικής συμμετοχής και της εμπιστοσύνης και η ικανότητα συμμετοχής μπορεί να αποκτηθεί μόνο σταδιακά, μέσω της εξάσκησης. Πολλά από τα δυτικά έθνη σκέφτονται ότι έχουν επιτύχει πλήρως τη δημοκρατία, αν και διδάσκουν τις αρχές της δημοκρατίας στις αίθουσες διδασκαλίας, οι οποίες είναι μοντέλα απολυταρχίας(Hart, 1992, 5). Αν δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να μοιραστούν τις ιδέες τους σε μια ομάδα που να τους πάρει σοβαρά, τότε θα αναλάβουν νομοτελειακά τις ευθύνες τους και θα μάθουν ότι και άλλοι έχουν δικαίωμα να ακουστούν, το οποίο πρέπει επίσης να γίνει σεβαστό (Lansdown, 2001, 7).

Υπάρχει ευτυχώς ένα πλήθος παραδειγμάτων παιδιών που οργανώνονται με επιτυχία χωρίς τη βοήθεια των ενηλίκων. *«Μπορεί ίσως να θυμάστε τους εαυτούς σας να χιτίζετε ένα σπίτι παιχνιδιού με φίλους ηλικίας επτά ή οκτώ ετών, άγνωστο στους ενήλικες ή ίσως να πουλάτε αναμνηστικά από μια μικρή στάση μπροστά από το σπίτι σας. Τέτοια παραδείγματα από τη δική σας μνήμη είναι τα πιο ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία της ικανότητας των νέων. Η αρχή αυτής της συμμετοχής είναι το κίνητρο»* (Hart, 1992, 5). Οι νέοι μπορούν να σχεδιάσουν και να διαχειρίζονται σύνθετα έργα μαζί εάν αισθάνονται κάποιο αίσθημα ιδιοκτησίας σε αυτά. Αν οι νέοι δεν σχεδιάζουν έστω μερικώς τους στόχους του έργου τους, είναι απίθανο να αποδείξουν τη μεγάλη τους

ικανότητα. Η συμμετοχή ενθαρρύνει τα κίνητρα, τα οποία ενθαρρύνουν την ικανότητα, που με τη σειρά της ενθαρρύνει και πάλι τα κίνητρα για περαιτέρω σχέδια.

Στη Δανία, οι μαθητές/τριες του *Folkeskole*, συνεπικαθορίζουν με τους δασκάλους τους την οργάνωση, τη μεθοδολογία και τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, καθώς και τα προς διδασκαλία περιεχόμενα (Schnack,2008,189). Άλλη μια περίπτωση είναι το σχολείο Oaktree Educational Trust Liverpool, όπου το σχολικό συμβούλιο αποτελείται από μαθητές/τριες που τρέχουν τις δικές τους εκλογικές καμπάνιες. Τα παιδιά σχολιάζουν τον τρόπο που εργάστηκε το μαθητικό συμβούλιο, μαζί με τους δασκάλους. Αντίστοιχα, στο σχολείο του Plymouth, όπου στο παρελθόν υπήρχαν πολλά δείγματα βίας και ασέβειας στον χώρο, οι δάσκαλοι συνεδριάζοντας εντόπισαν ότι : *«περνούσαμε πολύ χρόνο λέγοντας στα παιδιά τι να κάνουν και τι να μην κάνουν»*. Αναγνωρίζοντάς το, το σχολείο ανέπτυξε μια ποικιλία τεχνικών που βάζουν τα παιδιά στο κέντρο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Για παράδειγμα, παιδιά χρησιμοποιούνται ως ειρηνοποιοί στην αυλή κατά τα διαλείμματα, ενώ ένα σχέδιο φύλακα αγγέλου μπήκε σε εφαρμογή. Σε αυτό, ένα παιδί με δυσκολίες εξουσιοδοτεί τρία παιδιά της επιλογής του, στα οποία μπορεί να στραφεί όποτε δυσκολεύεται. Οι μαθητές/τριες έχουν ακόμη εμπλοκή και στις συνεντεύξεις των μελλοντικών δασκάλων του σχολείου (James&James, 2014, 137).

4.3.2 Η σκάλα της συμμετοχής των παιδιών

Προκειμένου για το χώρο της εκπαίδευσης, κρίνεται χρήσιμο να γίνει μια διάκριση, ανάμεσα στα διάφορα είδη συμμετοχής που μπορεί κανείς να συναντήσει μέσα σε μια σχολική μονάδα, και τα οποία ποικίλουν ανάλογα με το εύρος και την ποιότητα της συμμετοχής που δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έχουν.

Τα δυο κατώτατα στάδια σε αυτή τη σκάλα της παιδικής/μαθητικής συμμετοχής, αφορούν σε μια καθαρά εικονική εκχώρηση του σχετικού δικαιώματος. Τα σχολεία από τα οποία απουσιάζει κάθε μορφή ελευθερίας και δημοκρατικής εκπαίδευσης, δεν δίνουν στους μαθητές καμιά δυνατότητα συμμετοχής σε κανένα επίπεδο. Οι μαθητές των σχολείων αυτών δεν αναπτύσσουν καμιά πρωτοβουλία, αποτελούν ξεκάθαρα αντικείμενα **χειραγώγησης**, της κατώτερης βαθμίδας της κλίμακας συμμετοχής. Εάν τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει τα ζητήματα και ως εκ τούτου δεν καταλαβαίνουν τις

ενέργειές τους, τότε αυτό είναι χειραγώγηση. Η χειραγώγηση αυτή με το πρόσχημα της συμμετοχής δεν είναι καθόλου κατάλληλος τρόπος για την εισαγωγή παιδιών σε δημοκρατικές πολιτικές διαδικασίες. Ένα παράδειγμα χειραγώγησης είναι πολύ συνηθισμένο στον δυτικό κόσμο: ζητάται από τα παιδιά να κάνουν σχέδια για κάτι, όπως η ιδανική παιδική χαρά τους. Οι ενήλικες συλλέγουν τα σχέδια και με αδιαφανείς τρόπους συνθέτουν τις ιδέες για να καταλήξουν στο «σχεδιασμό των παιδιών» για ένα παιδότοπο (Hart, 1992, 9).

Στο αμέσως επόμενο επίπεδο της ‘συμμετοχής’, βρίσκεται αυτό που ονομάζουμε **διακόσμηση**, το δεύτερο σκαλοπάτι στη σκάλα. Η διακόσμηση αναφέρεται, για παράδειγμα, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας που φέρουν πολιτικές πινακίδες για χάρη κάποιων κομμάτων. Τα παιδιά δεν γνωρίζουν τους λόγους της εκάστοτε εκδήλωσης, ούτε έχουν λόγο στη διοργάνωσή της. Οι ενήλικες δεν προσποιούνται ότι τα πράγματα είναι εμπνευσμένα από τα παιδιά. Απλώς χρησιμοποιούν τα παιδιά για να ενισχύσουν όσα κάνουν με σχετικά έμμεσο τρόπο (Hart, 1992, 9).

Περνώντας σε πιο ουσιώδεις μορφές συμμετοχής, προσεγγίζουμε τη **συμβολική συμμετοχή** ή αλλιώς συμμετοχή - άλλοθι. Σε αυτήν την κατηγορία χρειάζεται να γίνει αναφορά στο θεσμό των σχολικών μαθητικών συμβουλίων. Από έρευνες που έχουν γίνει πάνω στο θέμα, είναι προφανές ότι οι μαθητές μέσα από τον εν λόγω θεσμό νιώθουν σε πρώτο επίπεδο πως έχουν λόγο, συμμετέχουν κι αποφασίζουν για ποικίλες εκφάνσεις της ζωής τους στο σχολείο. Ουσιαστικότερα όμως, αυτός ο θεσμός λειτουργεί επιφανειακά και οι αποφάσεις των μαθητών δεν επιφέρουν καμιά πραγματική αλλαγή στη ζωή της μαθητικής κοινότητας. Η ύπαρξη του θεσμού, μοιάζει να έχει το σκοπό να αποτελέσει άλλοθι για την ύπαρξη κάποιων διαδικασιών στο χώρο του σχολείου. Τέτοιες αντιφάσεις φαίνεται να είναι ιδιαίτερα συχνές στον δυτικό κόσμο εξαιτίας των προοδευτικών ιδεών για την ανατροφή των παιδιών, οι οποίες αναγνωρίζονται συχνά, αλλά δεν γίνονται κατανοητές (Hart, 1992, 9).

Στο επόμενο στάδιο, που ονομάζεται συμβατικά στάδιο της **συμμετοχής**, οι μαθητές ενημερώνονται για όλες τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη σχολική κοινότητα, καθώς επηρεάζουν άμεσα την καθημερινότητά τους. Κατά την πρόσφατη Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής για τα Παιδιά, κάθε ένας από τους 71 επικεφαλής των Κρατών που παρευρέθηκαν δέχτηκαν βοήθεια από παιδιά της χώρας τους. Τα συνέδρια είναι αφορμές για διακόσμηση και όχι συμμετοχή των παιδιών, αλλά επειδή σε αυτή τη

διάσκεψη τα παιδιά ήταν σε θέση να βοηθήσουν στην εισαγωγή των ηγετών στα σωστά σημεία στις κατάλληλες στιγμές, ο ρόλος τους ήταν πρακτικός και συμβολικός. Το γεγονός λοιπόν πρέπει να θεωρηθεί ως παράδειγμα γνήσιας συμμετοχής (Hart, 1992, 11).

Εάν πριν ενημερωθούν για μια απόφαση, τα παιδιά ερωτώνται για να πουν τη γνώμη τους, τότε η σχολική μονάδα βρίσκεται στο αρκετά ουσιαστικό στάδιο της **συνεργασίας** μεταξύ των μελών της. **Τα παιδιά εδώ κάνουν προτάσεις κι ενημερώνονται.** Στο Nickelodeon, μια τηλεοπτική εταιρεία με έδρα τη Νέα Υόρκη, υπάρχουν νέες ιδέες για τηλεοπτικά προγράμματα σχεδιασμένες μερικές φορές σε συνεννόηση με τα παιδιά. Οι χαμηλού κόστους εκδόσεις κάθε προγράμματος δημιουργούνται και κρίνονται από τα παιδιά. Τα προγράμματα ξανασχεδιάζονται και παρουσιάζονται εκ νέου στην ίδια ομάδα εμπειρογνομόνων των παιδιών (Hart, 1992, 11).

Όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται με την **πρωτοβουλία των ενηλίκων μελών και τη συμμετοχή των μαθητών**, τότε βρισκόμαστε στο στάδιο που όλα τα μέλη της κοινότητας συναποφασίζουν (**συναπόφαση**). Το έκτο σκαλοπάτι της σκάλας αποτελεί αληθινή συμμετοχή. Αν και σε αυτό το επίπεδο τα σχέδια και οι ενέργειες ξεκινούν από ενήλικες, η λήψη αποφάσεων μοιράζεται με τους νέους. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι πρωτοβουλίες για έκδοση πχ. σχολικών εφημερίδων.

Τα δυο ανώτερα στάδια της συμμετοχής συναντώνται σπάνια στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αποτελούν ζητούμενα της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Στο στάδιο του **αυτοκαθορισμού**, όλες οι αποφάσεις της σχολικής κοινότητας λαμβάνονται με την πρωτοβουλία/διεύθυνση των μαθητών/τριών και με τη στήριξη των ενηλίκων. Όταν οι συνθήκες το υποστηρίζουν, ακόμη και πολύ μικρά παιδιά μπορούν να εργαστούν για σοβαρά έργα σε ομάδες. Μέρος ενός μεγάλου φράγματος το έφτιαξαν παιδιά κάτω των οκτώ ετών, μέχρι και πενήντα κάθε φορά, και χτίστηκε με άμμο πίσω από ένα σχολείο στο Βερμόντ των ΗΠΑ-έργο που κράτησε για πολλούς μήνες. Εδώ οι υποστηρικτικές συνθήκες ήταν το φωτισμένο προσωπικό του σχολείου που κατανόησε καλά την αξία μιας τέτοιας δραστηριότητας παιχνιδιού, ώστε να μην παρεμβαίνει, ούτε να κατευθύνει (Hart, 1992, 14).

Στο ανώτερο στάδιο της συμμετοχής, βρίσκονται εκείνες οι σχολικές μονάδες που έχουν καταφέρει να κινητοποιήσουν τους μαθητές τόσο, εκχωρώντας τους

ουσιαστικά δικαιώματα στη συμμετοχή, ώστε κάθε απόφαση στο χώρο του σχολείου να λαμβάνεται και να υλοποιείται με δική τους πρωτοβουλία και ευθύνη. Αυτό είναι το στάδιο της **αυτοδιαχείρισης**: τα παιδιά έχουν τις πρωτοβουλίες και η ευθύνη μοιράζεται με τους ενήλικες. Μια ομάδα μαθητών γυμνασίων της Νέας Υόρκης σχημάτισε συνασπισμό για να υποβάλει αναφορά στο Συμβούλιο Εκπαίδευσης για ένα σχετικό πρόγραμμα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης. Είχαν δει πάρα πολλές από τις συνομήλικές τους να μένουν έγκυες ενώ ήταν ακόμη στο σχολείο. Εργάστηκαν σε συνεργασία με τον οργανισμό Planned Parenthood για να γράψουν μια πρόταση, επέμειναν, και σταδιακά οδηγήθηκαν σε μια ευνοϊκή απάντηση από τον διευθυντή του σχολείου. Ως αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών, συνομήλικοι των παιδιών προσλήφθηκαν ως σύμβουλοι στα σχολεία που προσέφεραν υπηρεσίες παραπομπής (Hart, 1992, 14).

Οι πιο γνωστές τροποποιήσεις του μοντέλου αυτού της σκάλας συμμετοχής επιχειρήθηκαν από τους Treseder (1997) και Franklin (1997). Ο Treseder αφαίρεσε τις πρώτες μη συμμετοχικές μορφές της «σκάλας συμμετοχής» και χρησιμοποίησε μόνο τις ανώτερες, τοποθετημένες σε κυκλική διάταξη έχοντας ως ύψιστο επίπεδο συμμετοχής «το παιδί αποφασίζει και σχεδιάζει» και δεύτερο «το παιδί σχεδιάζει και αποφασίζει από κοινού με τους ενήλικες.» Η Franklin, προσθέτει δύο ακόμη επίπεδα στις κατώτερες μορφές συμμετοχής: «την εξουσία των ενηλίκων» και «οι ενήλικοι εξουσιάζουν με λιγότερο αυστηρό τρόπο». Ταυτόχρονα, θέτει στο ύψιστο σκαλοπάτι «τα παιδιά ως επικεφαλής», έπειτα «τα παιδιά κατευθύνουν και οι ενήλικοι βοηθούν» και ως τέλος την «ομαδική απόφαση» (Hart, 1992, 55).

4.3.3 Αρχές της δημοκρατικής συμμετοχής

Με βάση όλα όσα ήδη καταγράφηκαν, γίνεται σαφές ότι στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας, οι διαδικασίες που μπορούν να ακολουθηθούν σε σχέση με τη λήψη μιας απόφασης ή την υλοποίηση ενός έργου, μπορεί να είναι ποικίλες, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην σχολική καθημερινότητα να μην ανήκει στα πιο υψηλά επίπεδα της σκάλας της συμμετοχής. Με ποιον τρόπο μπορεί κάποιος να αντιληφθεί και να κρίνει αν μια διαδικασία λήψης απόφασης ή υλοποίησης έργου πληροί τα κριτήρια μιας ουσιαστικής συμμετοχής;

Για τον σκοπό αυτόν, ποικίλοι φορείς αλλά και σχετικοί ερευνητές έχουν κατά καιρούς διατυπώσει διάφορες αρχές για τη δημοκρατική συμμετοχή, οι οποίες θα

αναφερθούν περιληπτικά ακολούθως. Αρχικά, η μη κυβερνητική οργάνωση, Save the Children, ανέπτυξε πέντε **αρχές συμμετοχής**:

- διαφάνεια και λογοδοσία,
- φιλικό προς τα παιδιά περιβάλλον,
- ισότητα ευκαιριών,
- ασφάλεια και προστασία των παιδιών
- και τέλος, δέσμευση και ικανότητα των ενηλίκων (Veitch, 2008 , 7).

Ο Hart (1992) εξάλλου είχε ήδη αναφέρει ότι υπάρχουν ορισμένες σημαντικές προϋποθέσεις για να χαρακτηριστεί πραγματικά ένα σχέδιο εργασίας ως συμμετοχικό-εκείνος όμως τις είχε περιορίσει σε τέσσερις:

- τα παιδιά να κατανοούν τις προθέσεις του έργου,
- τα παιδιά να γνωρίζουν ποιος έλαβε τις αποφάσεις σχετικά με τη συμμετοχή τους και γιατί,
- τα παιδιά να έχουν έναν ουσιαστικό (και όχι "διακοσμητικό") ρόλο,
- τα παιδιά να προσφέρονται εθελοντικά για την υλοποίηση του έργου μετά την αποσαφήνισή του (Hart, 1992, 10).

Σχεδόν δέκα χρόνια μετά, για αρχές δημοκρατικής συμμετοχής θα κάνει λόγο και ο Lansdown (2001), αντιμετωπίζοντας το ζήτημα με μεγαλύτερη ευρύτητα κι αυξάνοντας έτσι τις σχετικές προϋποθέσεις, ως ακολούθως:

- Τα παιδιά πρέπει να καταλαβαίνουν το έργο ή τη διαδικασία στην οποία καλούνται να εμπλακούν και το ρόλο τους μέσα σε αυτήν.
- Οι σχέσεις εξουσίας και οι δομές λήψης αποφάσεων πρέπει να είναι διαφανείς.
- Τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν -ει δυνατόν- από το αρχικό στάδιο κάθε πρωτοβουλίας.
- Όλα τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό ανεξάρτητα από την ηλικία, την κατάστασή τους, την εθνικότητα, τις ικανότητές τους ή άλλους παράγοντες.
- Οι βασικοί κανόνες θα πρέπει να θεσπιστούν με όλα τα παιδιά από την αρχή της διαδικασίας.

- Η συμμετοχή πρέπει να είναι εθελοντική και να επιτρέπεται στα παιδιά να φύγουν σε οποιοδήποτε στάδιο επιθυμούν (Lansdown, 2001, 10).

Για τον Lansdown, είναι ακόμη σημαντικό, ένα πρότζεκτ που αναλαμβάνουν τα παιδιά να έχει νόημα για τα ίδια και να συνδέεται με την καθημερινότητά τους. Δείγμα δημοκρατικής συμμετοχής αποτελεί και το πόσο σοβαρά λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των παιδιών, αφού αποκτήσουν πρόσβαση σε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, ώστε να μπορέσουν να κάνουν πραγματικές επιλογές. Επιπλέον, χαρακτηριστικό είναι και το ποσοστό κατά το οποίο τα παιδιά μπορούν όντως να προβούν σε μακροπρόθεσμες ή θεσμικές αλλαγές εντός της σχολικής μονάδας, όπου χρειάζεται. Απαραίτητο στοιχείο μιας δημοκρατικής και συμμετοχικής διαδικασίας είναι οι σαφείς και ρεαλιστικοί στόχοι που τίθενται εξαρχής από τα παιδιά με την ειλικρινή στήριξη των ενηλίκων-αν αυτό είναι απαραίτητο-αλλά και η επάρκεια της διαθεσιμότητας σε χρόνο και πόρους για την υλοποίηση αλλαγών (Lansdown, 2001, 11).

4.3.4 Παράγοντες επίδρασης στην ικανότητα των παιδιών για συμμετοχή

Πολύ συχνά ακούγεται, όπως ήδη αναφέρθηκε, το ερώτημα/ αγωνία από την πλευρά των ενηλίκων (γονέων και δασκάλων) για το κατά πόσο τα παιδιά είναι ώριμα να προβούν στη λήψη σημαντικών αποφάσεων και να συμμετάσχουν ενεργά στην διαμόρφωση της καθημερινότητάς τους. Αναφέρονται λοιπόν ακολούθως κάποιοι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα την ικανότητα των παιδιών για «επιτυχή» συμμετοχή, με βάση τη βιβλιογραφία.

Η **αυτοεκτίμηση** φαίνεται να είναι η πιο κρίσιμη μεταβλητή που επηρεάζει την επιτυχή συμμετοχή του παιδιού σε ένα έργο. Η αυτοεκτίμηση βασίζεται στην αίσθηση ικανότητάς τους να κάνουν πράγματα, αλλά και στην έγκριση των άλλων μέσα από την αποδοχή τους ως φίλων. Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση αναπτύσσουν μηχανισμούς αντιμετώπισης, οι οποίοι είναι πιο πιθανό να διαστρεβλώσουν τον τρόπο με τον οποίο γνωστοποιούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η συμπερίληψή τους σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων, όπου τα παιδιά αυτά μπορούν να αποδείξουν την ικανότητά τους, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους (Hart, 1992, 31).

Στη συνέχεια, η ικανότητα ενός παιδιού να συμμετέχει πραγματικά εξαρτάται από μια βασική δεξιότητα **να λαμβάνει υπόψη του την οπτική άλλων ανθρώπων**. Με περιορισμένο τρόπο τα παιδιά μπορούν να το κάνουν αυτό από την ηλικία των τριών ετών (από έρευνες στον δυικό κόσμο), αλλά η διαδικασία της ταυτόχρονης σύλληψης μιας άλλης οπτικής διατηρώντας παράλληλα τη δική τους άποψη, συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Hart, 1992, 32).

Συγκρίσεις της ανατροφής παιδιών σε πολλές χώρες αποκαλύπτουν ότι οι **οικογένειες με επαρκείς οικονομικούς πόρους** τείνουν να εκτιμούν την ανεξαρτησία και την αυτονομία, ενώ οι οικογένειες χαμηλού εισοδήματος αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στην υπακοή από τα παιδιά τους. Οι φτωχότερες οικογένειες σε τέτοιους πολιτισμούς βλέπουν την υπακοή ως μέσο με το οποίο τα παιδιά τους μπορούν να επιτύχουν οικονομικά. Επίσης, οι φτωχοί γονείς μπορεί να αισθάνονται ότι δεν έχουν τον χρόνο ή την υπομονή για την υποστήριξη των αυθόρμητων δραστηριοτήτων των παιδιών, επομένως δεν τα ενθαρρύνουν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων (Hart, 1992, 33).

Και ενώ οι ευκαιρίες για την πλειοψηφία των παιδιών χαμηλού εισοδήματος σε όλο τον κόσμο είναι περιορισμένες, η κατάσταση είναι ιδιαίτερα κακή για τα **κορίτσια**. Η κοινωνικοποίησή τους τονίζει στον θηλυκό τους ρόλο την ανάγκη για προστασία και εξάρτηση, όχι για αυτονομία (Hart, 1992, 33). Ενώ λοιπόν ένα κορίτσι στον αναπτυσσόμενο κόσμο μπορεί να είναι ήδη υπεύθυνο για τη διατροφή και την φροντίδα τριών νεότερων αδελφών, τα αγόρια εξακολουθούν να θεωρούνται οι φορείς λήψης αποφάσεων.

4.3.5 Τα οφέλη της συμμετοχής των παιδιών

Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να έχει η υλοποίηση ενός έργου με βάση δημοκρατικές/συμμετοχικές διαδικασίες για μια σχολική μονάδα, τα οφέλη που προκύπτουν από αυτές τις διαδικασίες εκτιμάται ότι είναι –αν και μακροπρόθεσμα και ως εκ τούτου δύσκολα μετρήσιμα- ουσιαστικότερα. Τα οφέλη αυτά μπορούν να διαιρεθούν σε αυτά που επιτρέπουν **στα άτομα** να εξελιχθούν σε πιο ικανά και σίγουρα μέλη της κοινωνίας και σε εκείνα που βελτιώνουν την οργάνωση και τη λειτουργία **των κοινοτήτων** (Hart, 1992, 34).

Είναι πιο συγκεκριμένα σαφές ότι, μέσω της πραγματικής συμμετοχής σε σχέδια εργασίας, τα οποία περιλαμβάνουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα, οι νέοι άνθρωποι αναπτύσσουν τις δεξιότητες κριτικής και σύγκρισης προοπτικών που είναι απαραίτητες για την διαμόρφωση των πολιτικών τους πεποιθήσεων. Η ουσιαστική μαθητική συμμετοχή είναι ένα σημαντικό αντίδοτο στην παραδοσιακή εκπαιδευτική πρακτική, που κινδυνεύει να αφήσει τη νεολαία αλλοτριωμένη και ανοιχτή στη χειραγώγηση (Hart, 1992, 36).

Οι έφηβοι αγωνίζονται να βρουν σημαντικούς ρόλους στην κοινωνία. Εάν δεν βρουν ευκαιρίες να αναπτύξουν την ικανότητά τους με τρόπους που είναι υπεύθυνοι, θα βρουν άλλους που είναι ανεύθυνοι. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχή των παιδιών δεν είναι απλώς μια προσέγγιση για την ανάπτυξη μιας πιο κοινωνικά υπεύθυνης νεολαίας. Είναι ο δρόμος για την ανάπτυξη ενός ψυχολογικά υγιούς ατόμου.

4.4 Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή

Εκτενής λόγος έγινε ήδη εν γένει για το δικαίωμα στη συμμετοχή και ιδιαίτερα για το δικαίωμα των παιδιών να ακούγεται η γνώμη τους και να συμμετέχουν στην λήψη απόφασης και στην υλοποίηση έργου με ισότιμους όρους. Για ποιον λόγο όλες αυτές οι ενστάσεις και η συζήτηση για την παιδική ηλικία όμως; Τι είναι η παιδική ηλικία και πώς θεσμοθετήθηκε; Τι σημαίνει το να είσαι παιδί για τις εμπειρίες όσων ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία; Η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας υποστηρίζει ότι η παιδική ηλικία δεν είναι ένα βιολογικά και χρονολογικά προσδιορισμένο προπαρασκευαστικό στάδιο μεταβολής των ανώριμων και ανίκανων παιδιών σε ώριμους, έμπειρους και ικανούς ενήλικες, αλλά ένα κοινωνικό φαινόμενο που αλλάζει ανάλογα με τις χρονικές περιόδους και τα κοινωνικά/πολιτισμικά πλαίσια (Μιχαλοπούλου, 2014, 47). Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η παιδική ηλικία δεν μπορεί να νοηθεί παρά σε αντιδιαστολή με την ενήλικη ζωή, η οποία με τη σειρά της είναι αποτέλεσμα νομικών παραχωρήσεων και όχι της φυσικής διαδικασίας του χρόνου που περνά. Επομένως, η παιδική ηλικία έχει κατασκευαστεί (Veitch, 2008, 1) από κοινωνικές πρακτικές και έθιμα αρχικά και από νομικές κατοχυρώσεις στη συνέχεια (James&James, 2014, 34).

Σύμφωνα με τον Ariés (1962), η έννοια της παιδικής ηλικίας και η αναγνώρισή της ως μιας διακριτής χρονικής περιόδου στη ζωή του ατόμου συνεχώς άλλαζε κατά τη διάρκεια των αιώνων. Σε ζωγραφικούς πίνακες του 11^{ου} - 16^{ου} αιώνα που απεικόνιζαν παιδιά, εκείνα ήταν αποδοσμένα ως μικρογραφίες ενηλίκων έχοντας τα ίδια μορφολογικά χαρακτηριστικά και συμπεριφορά «μικρών» ενηλίκων. Η αλλαγή στη οπτική γύρω από την παιδική ηλικία συντελέστηκε κατά τον 17^ο-18^ο αιώνα καθώς το παιδί τοποθετείται σε περίοπτη θέση στους ζωγραφικούς πίνακες της εποχής. Η κοινωνία δείχνει να αναγνωρίζει την παιδική οντότητα ως μια διακριτή, πιο τρυφερή εκδοχή της ενήλικης ζωής(Μιχαλοπούλου,2014 , 23).

Η κατάσταση ανατράπηκε με την έναρξη της Βιομηχανικής Επανάστασης κατά τον 19^ο αιώνα, οπότε τα παιδιά αναγκάζονταν να εργάζονται πολλές ώρες την ημέρα σε αντίξοες εργασιακές συνθήκες. Οι ραγδαία βιομηχανοποιημένες κοινωνίες είχαν την ανάγκη για φθηνά εργατικά χέρια, για αυτό οι νεαροί εργαζόμενοι γονείς άφηναν τα παιδιά τους μόνα στο σπίτι κι εκείνα έβγαιναν απροστάτευτα στους δρόμους. Αυτό επέφερε την αντίδραση των υπερασπιστών της κοινωνικής πρόνοιας που διατύπωσαν ανοιχτά την αντίθεσή τους στην παιδική εργασία και εγκατάλειψη, επιθυμώντας να προστατεύσουν τα «ανυπεράσπιστα» παιδιά από τέτοιου είδους εκμετάλλευση και αδιαφορία και ζητώντας την εφαρμογή μέτρων για τη μαζική εκπαίδευση. Τα σχολικά περιβάλλοντα, στην προσπάθειά τους να προστατεύσουν τα παιδιά από το βλαβερό εργασιακό περιβάλλον, επέβαλλαν ένα σύνολο κανόνων συμπεριφοράς. Αυτό είχε ως συνέπεια, οι μαθητές να είναι εξαρτώμενοι από την εκπαιδευτική εξουσία, η οποία θεωρούσε ότι εκείνα οφείλουν να παραμείνουν «αθώα» και να έχουν άγνοια του τι συμβαίνει στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Μιχαλοπούλου,2014 , 24). Τα παιδιά λοιπόν εξαιτίας της ηλικίας τους και μόνο, περιορίζονται σε σχολεία, παιδότοπους, παιδικά νοσοκομεία και αναμορφωτήρια και δεν έχουν το δικαίωμα νόμιμης εισόδου στους αντίστοιχους χώρους των ενηλίκων.

Τα παιδιά γενικά θεωρούνται απολίτικα όντα -με την έννοια του ότι δεν έχουν πολιτικά δικαιώματα- και συμπεραίνεται άκοπα ότι τα συμφέροντά τους δίχως πρόβλημα είναι απόλυτα σύμφωνα με αυτά της οικογένειάς τους. Παρά ταύτα, τα παιδιά επηρεάζονται άμεσα ή έμμεσα από τις ποικίλες πολιτικές αποφάσεις-η Stephens ισχυρίζεται ότι «η πολιτική ενός έθνους καθορίζει την ψυχολογία των παιδιών του». Ταυτόχρονα, εκφράζονται φόβοι και ανησυχίες ότι η παιδική ηλικία στον δυτικό κόσμο ίσως σύντομα να τελεί υπό εξαφάνιση, καθώς αυξάνεται ραγδαία

ο ρυθμός τεχνολογικής ανάπτυξης του πολιτισμού μας με πολλές επιπτώσεις (James&James,2014, 31). Στην πραγματικότητα υπάρχουν ταυτόχρονα πολλές «παιδικές ηλικίες» που συνδέονται άρρηκτα με τους παράγοντες της εθνότητας, της κοινωνικής τάξης, του φύλου και της κουλτούρας, ερχόμενες σε αντιπαράθεση με τη σύγχρονη, παγκοσμιοποιημένη εκδοχή της «ενιαίας παιδικής ηλικίας», όπως παρουσιάζεται στη Διεθνή Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Μιχαλοπούλου,2014 , 48).

Συνοψίζοντας, καθίσταται σαφές ότι η παιδική ηλικία, με το πρόσχημα της προστασίας της από ποικίλους κινδύνους και ευθύνες, ουσιαστικά απομονώνεται από κάθε είδους συμμετοχή στην κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Συνολικά, η πολιτότητα περιλαμβάνει τρία είδη δικαιωμάτων: τα ατομικά, τα πολιτικά και τα κοινωνικά. Τα παιδιά επομένως δεν θεωρούνται παρά *εν δυνάμει πολίτες*, καθώς όσο βρίσκονται στην παιδική ηλικία, στερούνται τα πολιτικά και μέρος από τα κοινωνικά τους δικαιώματα (James&James,2014, 35).

4.5 Από την Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή στην Εκπαίδευση για την ενεργό πολιτότητα

Έρευνα των Milligan, Moretti & Oreopoulos αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση βελτιώνει τη συμμετοχή (Milligan, Moretti & Oreopoulos, 2003, 21). Επιπλέον , οι Pasek & Feldman (2007) αποδεικνύουν με έρευνα ότι η παρακολούθηση μαθημάτων και προγραμμάτων πολιτικής αγωγής έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα - έως και 2 χρόνια μετά - στην πολιτική στάση και στη διάθεση των μαθητών/τριών για συμμετοχή. Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των πολιτών έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση λόγω της αυξανόμενης απεμπλοκής από την πολιτική που επιδεικνύουν διαδοχικές γενιές νέων (Pasek & Feldman, 2007, 3). Έρευνα που έγινε στο Μπαχρέιν, έδειξε ότι οι νέοι αισθάνονται πως πρέπει να ανεχτούν το γεγονός ότι τα δικαιώματα των ανθρώπων δεν προστατεύονται πλήρως, παρά τις διατάξεις του Συντάγματος, και δεν τολμούν να αναλάβουν δράση για να αποκαταστήσουν αυτήν την αδικία (Eid, 2015, 29). Αν και τα πράγματα στον δυτικό κόσμο είναι καλύτερα, η απολιτικοποίηση των νέων είναι μια πραγματικότητα που μαρτυρά ξεκάθαρα την ανεπάρκεια των πολιτικών σπουδών ως μέσου προετοιμασίας για την ενεργό πολιτότητα. Ότι χρειάζεται να υπάρχει μια κρατικά θεσμοθετημένη εκπαίδευση για την πολιτότητα δεν αμφισβητείται σε γενικές

γραμμές από τους ερευνητές. Εξάλλου ακόμη και ο Αριστοτέλης εισηγείται μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική που να αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών (Χρίστου, 2010, 68). Όπως προκύπτει από την ανάλυση ερευνητικών αποτελεσμάτων γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση δεν παράγει πολιτικά ενεργούς πολίτες σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς εντοπίζεται διάσταση όσων επιδιώκονται και όσων πραγματικά υλοποιούνται. Δημιουργούνται έτσι ερωτήματα για το αν η θεσμοθετημένη εκπαίδευση είναι πραγματικά σε θέση να προετοιμάσει τον ενεργό πολίτη που θα ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο ή απαιτείται μια διαφορετική κατεύθυνση, που θα εστιάζει σε συγκεκριμένες μεθοδεύσεις (Τζόλου, 2014, 68).

Επιδίωξη είναι μια εκπαίδευση που να ενθαρρύνει το αίσθημα δικαιοσύνης, ανοχής και αμοιβαίου σεβασμού (Callan, 2003, 12), που να διαφοροποιεί τους παρόντες κοινωνικούς διακανονισμούς οι οποίοι σαφέστατα δυσλειτουργούν- αλλιώςτικά δε θα αντιμετωπίζαμε την πολυεπίπεδη κρίση την οποία αντιμετωπίζουμε- και να αλλάζει τον τρόπο που οι πολίτες κατανοούν την πραγματικότητα. Χρειάζεται να δουλευτούν δεξιότητες και αξίες που θα εμπεδωθούν μέσα από τη συντονισμένη δουλειά του σχολείου, των γονιών και της κοινότητας. Έρευνες όμως που έχουν γίνει στην κατεύθυνση της αξιολόγησης σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων δείχνουν πως μέσα από υποχρεωτικά προγράμματα αγωγής του πολίτη εκείνο που επιτυγχάνεται είναι κυρίως η βελτίωση των γνώσεων και όχι η αλλαγή των στάσεων (Περικλέους, 2005, 5).

Ο κύριος στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την πολιτότητα πρέπει να είναι να προετοιμαστούν οι πολίτες για το ρόλο των πολιτικών υποκειμένων. Οι στόχοι της πολιτικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την πολιτότητα είναι επομένως ουσιαστικά οι ίδιοι (Kekez & Horvat & Šalaj, 2017, 20). Όταν λάβουμε όμως υπόψη το πολυδιάστατο της έννοιας της πολιτότητας, γίνεται αντιληπτό ότι τα προγράμματα πολιτικής εκπαίδευσης πρέπει να αντανακλούν αυτή την πολυπλοκότητα ενέχοντας μια σειρά διαστάσεων - την πολιτική διάσταση, τη διάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την κοινωνική, την πολιτιστική, την οικονομική και την οικολογική διάσταση - ανάλογα με την έννοια της πολιτότητας στην οποία βασίζεται ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα (Kekez , Horvat & Šalaj, 2017, 19).

Η εκπαίδευση αυτή πρέπει να επιτρέπει στους νέους να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, καθώς και αξίες και στάσεις που είναι απαραίτητες για μια ενεργό και ενημερωμένη συμμετοχή σε μια δημοκρατική πολυφωνική κοινωνία και στις δημοκρατικές της διαδικασίες (Kekez, Horvat & Šalaj, 2017, 18). Ο προβληματισμός για τον τρόπο υλοποίησής των μαθημάτων ΚΠΑ σχετίζεται με το αν εμπλέκονται σε αυτά τα βιώματα των μαθητών/τριών όσο και το αν προσεγγίζονται διαθεματικά, με στόχο την ανάπτυξη περισσότερο ολιστικών θεωρήσεων. Υπάρχει αλλαγή στα εγχειρίδια ΚΠΑ , τα οποία προωθούν νέες αντιλήψεις αναφορικά με το κράτος, την εθνική συνείδηση και την ταυτότητα του ενεργού πολίτη. Τονίζεται η σημασία των Προγραμμάτων Σπουδών, η υλοποίησή τους σε δημοκρατικό περιβάλλον, καθώς η σύνδεσή τους με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η συμμετοχή των μαθητών/τριών, αλλά και η συνεργασία με τους γονείς, την κοινότητα και ποικίλους φορείς. Εντοπίζεται η ανάγκη χρησιμοποίησης ποικίλων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών, έτσι ώστε το πρόγραμμα να αποδειχτεί αποτελεσματικότερο. Παρατηρείται ωστόσο σαφής διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και την υλοποίηση, που σχετίζεται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού συνολικότερα και αφορά στην κατάρτισή του για διεθνή ζητήματα, αλλά και τη διδακτική του πρακτική (Τζόλου,2014, 70). Οι μέθοδοι καθώς και η αποσύνδεση από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, δημιουργεί ενστάσεις για το κατά πόσο το συγκεκριμένο αντικείμενο είναι αποτελεσματικό, σύμφωνα με τους επιδιωκόμενους στόχους. Η σύνδεση με τα αρχαία ελληνικά, την ιστορία, τη λογοτεχνία επιτρέπουν την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσα από πολλαπλές διαστάσεις τοποθετώντας παράλληλα τη νέα γνώση στο ιστορικό, κοινωνικό και σύγχρονο περιβάλλον, έτσι ώστε να γίνει ουσιαστικότερα κατανοητή (Τζόλου,2014, 69).

Ο ρόλος λοιπόν του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να είναι να αναπτύξει την υγιή πολιτότητα με στόχο την πολιτική εμπλοκή, όχι μόνο για τη συμβίωση των διαφορετικών, αλλά και για την αποδοχή του εαυτού (Κωνσταντινίδου, 2014, 14). Η εκπαίδευση για την αγωγή του πολίτη θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να αποδεχθούν τις ταυτότητές τους και να τις συνδέσουν με την παγκόσμια κοινότητα (Κωνσταντινίδου, 2014, 15). Ο στόχος της πολιτικής εμπλοκής, σύμφωνα με τον Vega, είναι "να κάνει τα πράγματα καλύτερα", να γίνει κατανοητό ποια είναι τα ζητήματα στην κοινότητα ή "ποια προβλήματα αντιμετωπίζουμε", κατανοώντας πώς μπορούν να γίνουν ενέργειες σχετικά με αυτά τα θέματα και

αναλαμβάνοντας δράση για τη βελτίωση της «κοινωνίας στο σύνολό της» (Ramirez & Jafee,2016, 50).

Η δημοκρατική πολιτότητα είναι μια εμπειρία δια βίου μάθησης με στόχο να καταστούν οι νέοι και οι ενήλικες όχι απλά ενεργοί αλλά και καλύτερα εξοπλισμένοι για να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή, αναλαμβάνοντας και ασκώντας τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους στην κοινωνία (Eid, 2015, 4). Η ανάπτυξη της πολιτότητας στηρίζεται κύρια σε τρία επίπεδα: Την κοινωνική υπευθυνότητα, την κοινοτική συμμετοχή και τον πολιτικό αλφαριθμητισμό (Περικλέους,2005, 7). Η εκπαιδευτική αυτή μεταρρύθμιση είναι κοπιώδης, καθώς στηρίζεται σε αλλαγές ουσιαστικές που αφορούν στη δομή και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης και όχι απλώς σε αλλαγές περιεχομένου (Τζόλου,2014, 101).

Για να μπορέσει το σχολείο να αποκριθεί στα παραπάνω αιτήματα οφείλει να έχει, υποστήριξε ο Dewey, στο επίκεντρό του την κοινωνική ζωή του παιδιού δηλαδή τις συναναστροφές του με τα άλλα παιδιά. Σύμφωνα με αυτόν, το παιδί προσλαμβάνει τον κόσμο ως ενιαίο και αδιάσπαστο. Για τον λόγο αυτό είναι ανάγκη να απορριφθεί η κατάτμηση σε μαθήματα και προκρίνεται η οργάνωση της διδακτέας ύλης με άξονα την κοινωνική ζωή του μαθητή. Η θεώρηση του Dewey παραμένει επίκαιρη στις βασικές της αρχές. Ο καλύτερος τρόπος για να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον του παιδιού είναι η μεταφορά του κόσμου του σχολείου στο επίκεντρο της κοινωνικής ζωής των παιδιών (Κλαπαδώρα, 2017, 18).

Τα μέσα που είναι ανάγκη να χρησιμοποιεί πάγια το σχολείο είναι πρωτίστως ένα εμπνευσμένο και στοχοθετημένο πρόγραμμα σπουδών αλλά και διδακτικές μέθοδοι βιωματικές, όπως η μέθοδος project, η ανάπτυξη συζητήσεων και η επεξεργασία γενικά πολιτικών ζητημάτων στη διδακτική διαδικασία. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ο συνεργάτης και μαθητής του Dewey, William Heard Kilpatrick, κωδικοποιώντας τις αρχές της προοδευτικής αγωγής, συγκρότησε τη μέθοδο με τα σχέδια εργασίας (**Project**) η οποία σήμερα είναι επίκαιρη και στην Ελλάδα τείνει να αναδειχθεί σε ένα από τα βασικότερα παιδαγωγικά εργαλεία. Βασικές αρχές είναι ο βιωματικός χαρακτήρας, η αυτενέργεια του παιδιού και η συνεργασία (Κλαπαδώρα, 2017, 17). Η **συζήτηση**-έχοντας χτίσει το κλίμα για την ύπαρξη της κοινότητας της σχολικής τάξης- θα πρέπει να γίνεται σχετικά με θέματα της κοινότητας, τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη (Ramirez & Jafee,2016, 54). Αν οι μαθητές είναι πρόθυμοι να

συζητήσουν τα στοιχεία για τα οποία ενδέχεται να διαφωνούν και μπορούν να συζητούν εποικοδομητικά και να έρχονται σε μια συναίνεση, τότε χτίζουν δεξιότητες για ενεργό πολιτότητα.

Το **κλίμα** στο οποίο διεξάγονται αυτές οι βιωματικές δράσεις και οι συζητήσεις στην τάξη παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής ταυτότητας των μαθητών. Έρευνα των Parker & Gump έδειξε ότι όσο λιγότερες είναι οι **ευκαιρίες συμμετοχής** των μαθητών/τριών στις σχολικές δραστηριότητες, τόσο περισσότερο μειώνεται γι' αυτούς/ες η σπουδαιότητα του σχολείου ως εστίας νέας μάθησης και κοινωνικών εμπειριών (Νούνη, 1988, 103). Κλίμα συμμετοχής διαμορφώνουν διαδικασίες όπως πχ. τα μαθητικά συμβούλια, μέσω των οποίων οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποκτούν ένα βαθμό εξουσίας, στοιχεία που συνήθως εντάσσονται στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Κωνσταντινίδου, 2014, 16).

Είτε έχουν εκλεγεί να υπηρετούν στο **σχολικό συμβούλιο** είτε όχι, όλοι οι μαθητές έχουν ρόλο και οι απόψεις τους πρέπει να εξεταστούν και να εκτιμηθούν (Brighton & Hone, 2009, 5). Ο τρόπος που λειτουργούν τα σχολικά συμβούλια στην Ελλάδα στις μέρες μας είναι μάλλον λυπηρός και παρεξηγημένος, καθώς συχνά θεωρούνται απλώς ως ομάδες υποκίνησης ανούσιων καταλήψεων. Η αντίληψη ότι οι καταλήψεις ως τρόπος πίεσης για την άσκηση πολιτικής υποκινούνται από κομματικά συμφέροντα, καθώς και η εκμετάλλευση του τρόπου αυτού διαμαρτυρίας από τους μαθητές/τριες με σκοπό να χαθούν διδακτικές ώρες, δίνουν την εντύπωση ότι οι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει κατάλληλα χαρακτηριστικά πολιτότητας για να υποστηρίξουν έναν αυθεντικό τρόπο διαμαρτυρίας και να εκφραστούν μέσα από έναν αυθεντικό λόγο με επιχειρήματα, που δεν θα μιμείται τον ξύλινο πολιτικό λόγο (Τζόλου, 2014, 67) - καταδεικνύοντας για ακόμη μια φορά την ανάγκη για πέρασμα προς μια εκπαίδευση για ουσιαστικά ενεργό πολιτότητα..

Η συμμετοχή σε **δραστηριότητες πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα** και η εμπλοκή σε εθελοντικές υπηρεσίες στα πλαίσια της κοινότητας-προγράμματα που στην Αμερική λειτουργούν εδώ και αρκετά χρόνια- θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών, καθώς στηρίζονται σε δύο δεδομένα: την εθελοντική φύση τέτοιων προγραμμάτων και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαχείριση μιας ομάδας που συζητά, λαμβάνει αποφάσεις, επιλύει προβλήματα (Περικλέους, 2005, 6). Τα παιδιά μέσα από **υπηρεσίες στην**

κοινότητα μπορούν να μάθουν τις δεξιότητες του πολίτη, αν τους δοθεί ο στόχος και αφεθούν να μάθουν τις ανάγκες της κοινότητας στην οποία ανήκουν, συζητώντας μεταξύ τους και βρίσκοντας τις πληροφορίες που χρειάζονται για την επίτευξη των στόχων αυτών (Pasek & Feldman, 2007, 5).

Επιπλέον, η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτότητα φέρει ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο: σχετίζεται άμεσα με την ηθική διαπαιδαγώγηση. *«Χαρακτηριστικά ιδιωτικού χαρακτήρα όπως η ηθική ευθύνη, η αυτοπειθαρχία και ο σεβασμός για την αξία και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια του κάθε ατόμου είναι επιτακτική ανάγκη να καλλιεργηθούν... για την επιτυχία της δημοκρατίας»* (Eid, 2015, 2). Αυτή η συγκεκριμένη προσέγγιση στην ηθική ή την εκπαίδευση αξιών βρίσκεται στην «εκπαίδευση χαρακτήρα», καλλιεργώντας ευγένεια, κοινωνικότητα, ειλικρίνεια, αυτοπεριορισμό, ανοχή, εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη, αίσθηση καθήκοντος, ικανότητα συνεργασίας, αφοσίωση, θάρρος, σεβασμό της αξίας και της αξιοπρέπειας κάθε ατόμου.

Συνοψίζοντας θα μπορούσε κανείς να πει ότι δημοκρατική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση στην αυτοδιοίκηση. Δημοκρατική αυτοδιοίκηση σημαίνει ότι οι πολίτες συμμετέχουν ενεργά στη δική τους διακυβέρνηση · όχι μόνο δέχονται παθητικά τα λόγια ή τα αιτήματα των άλλων. Όπως ο Αριστοτέλης αναφέρει στα Πολιτικά του (340 π.Χ.), *«Αν η ελευθερία και η ισότητα, όπως πιστεύουν ορισμένοι, αναμένεται να βρεθούν στη δημοκρατία, θα επιτευχθούν όταν όλοι οι άνθρωποι μοιράζονται την διακυβέρνηση στο έπακρο.»* Τα ιδεώδη λοιπόν της δημοκρατίας υλοποιούνται όταν όλα τα μέλη της πολιτικής κοινότητας συμμετέχουν στη διακυβέρνηση. Μέλη της πολιτικής κοινότητας είναι οι πολίτες της. Επομένως, η πολιτότητα σε μια δημοκρατία είναι το να είσαι μέλος του πολιτικού σώματος. Αυτό προϋποθέτει συμμετοχή, αλλά όχι συμμετοχή για τη συμμετοχή (Branson & Quigley, 1998, 4). Η συμμετοχή του πολίτη σε μια δημοκρατική κοινωνία πρέπει να βασίζεται σε ενημερωμένο, κριτικό προβληματισμό και στην κατανόηση και αποδοχή των δικαιωμάτων και των ευθυνών που απορρέουν από την ιδιότητα του μέλους.

5. ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Έχοντας αναφερθεί εν εκτάσει σε ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία, όπως το ζήτημα της διδασκαλίας της Πολιτικής Αγωγής και της στροφής προς την Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτότητα ή η λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, θεωρείται ακολούθως σημαντικό να γίνει μια αναφορά στο πώς βιβλιογραφικά γίνεται αντιληπτό το σχολείο που λειτουργεί με γνώμονα τις δημοκρατικές αξίες. Πώς λειτουργούν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί που προωθούν τα δημοκρατικά ιδεώδη; Ποιος είναι ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός δημοκρατικού διευθυντή/ ντριας; Πώς διακρίνεται στην πράξη μια δημοκρατική σχολική τάξη από μια συμβατική; Ποια ενδεικτικά στοιχεία τέλος μας ωθούν να χαρακτηρίσουμε μια σχολική μονάδα ως δημοκρατική;

5.1 Η σημασία του δασκάλου στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών

Στους προβληματισμούς για τη βελτίωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου, εκτός από διάφορα θέματα, τα οποία σχετίζονται με τη μικροοργάνωση και τη μακροοργάνωση του ίδιου του σχολείου ή του εκπαιδευτικού συστήματος, το εκπαιδευτικό προσωπικό επίσης, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, καθώς και ο διευθυντής του σχολείου παίζει έναν καθοριστικό ρόλο. Το γεγονός αυτό βρίσκεται σαφώς σε συνάρτηση με το ότι οι παιδαγωγικές διαδικασίες αποτελούν ταυτόχρονα και διαπροσωπικές, ως επί το πλείστον μεταξύ ενηλίκων και αναπτυσσόμενων ανθρώπων (Πανταζής, 2015, 131).

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους που κάνουν το σχολείο έναν ζωντανό φορέα πολιτικής κοινωνικοποίησης για τους μαθητές, είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και η προσωπικότητά του. Μέσα απ' αυτήν την προσωπικότητα φιλτράρεται το σύνολο της επιλεγμένης ύλης, του λεγόμενου Αναλυτικού Προγράμματος, έτσι όπως αυτό παίρνει μορφή μέσα από τις προκαθορισμένες ρουτίνες και τα σχολικά εγχειρίδια. Στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στηρίζεται και η εφαρμογή του λεγόμενου παραπρογράμματος, που εφαρμόζεται στη σχολική τάξη παράλληλα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το οποίο έχει αντίστοιχη -αν όχι μεγαλύτερη- απήχηση και επιρροή στις μαθητικές συνειδήσεις (Καρναβάς, 2011,66).

«Σε μια δημοκρατική κοινωνία, είναι ζωτικής σημασίας να μαθαίνουν οι μαθητές να σκέφτονται κριτικά, να λειτουργούν με υψηλά επίπεδα ηθικής νοημοσύνης, και να δείχνουν υπευθυνότητα και αυτονομία στη λήψη αποφάσεων» (Lenzi, Vieno, Sharkey, et al., 2014,3). Ως εκ τούτου, ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου και / ή του εκπαιδευτικού καθίσταται κρίσιμος στην παροχή **παραδείγματος** και τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος για την προώθηση αυτού του δημοκρατικού ήθους.

Ο Γερμανός ψυχολόγος Kurt Lewin, εξόριστος από το ναζιστικό καθεστώς της χώρας του και βαθιά προβληματισμένος για τον τρόπο μέσω του οποίου θα μπορούσε να αποφευχθεί στο μέλλον η δημιουργία αντίστοιχων καθεστώτων σε οποιαδήποτε γωνιά του πλανήτη, διεξήγαγε στα 1939 στην Αμερική ένα παιδαγωγικό πείραμα, με σκοπό να διερευνήσει πώς θα ήταν δυνατό να δημιουργηθούν στο σχολείο τέτοιες συνθήκες, οι οποίες θα μπορούσαν να συντελέσουν στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Κεντρικός πυρήνας των αλλαγών που χρειαζόταν να γίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης, με σκοπό τον ουσιαστικό εκδημοκρατισμό της, θεωρήθηκε από τον Lewin ο **δάσκαλος**. Στα πειράματα που διεξήγαγε στην Αμερική καθόρισε ορισμένους τύπους διδασκόντων και θέλησε να διερευνήσει τα αποτελέσματα που θα είχε ο συνολικός τρόπος και το στυλ της διδασκαλίας τους πάνω στους μαθητές. Η ίδια η συμπεριφορά του δασκάλου κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, διαμόρφωσε μέσα στα πλαίσια του πειράματος τρεις τύπους δασκάλου, ο καθένας από τους οποίους διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:

α) Τον **αυταρχικό**: Ο αυταρχικός δάσκαλος είναι αυτός που ορίζει μόνος του όλες τις διαδικασίες μάθησης. Επομένως, αναλαμβάνει ο ίδιος και ολόκληρη την ευθύνη για την επιτυχία ή την αποτυχία του έργου του, αλλά και για τη συμπεριφορά των μαθητών του. Κατά τη διδακτική πράξη παρεμβαίνει συχνά με προσταγές, απαγορεύσεις και παρατηρήσεις. Ο ίδιος θεωρείται η πηγή της γνώσης, η αυθεντία που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Γι' αυτούς τους λόγους, προκρίνει την ταϊστική μέθοδο διδασκαλίας στους μαθητές του, τους παρέχει έτοιμη γνώση και δεν απαιτεί απ' αυτούς άλλο από την αναπαραγωγή πληροφοριών μέσω της αποστήθισης. Απαιτεί απόλυτη υπακοή, πειθαρχία και ησυχία στην τάξη και συχνά επιβάλλει ποινές δημιουργώντας κλίμα ψυχρότητας κι έλλειψης εμπιστοσύνης.

β) Τον **δημοκρατικό**: Ο δημοκρατικός δάσκαλος από την άλλη, προκρίνει τη μάθηση με συνεργατικές διαδικασίες. Προγραμματίζει τα πάντα μαζί με τους μαθητές του και

φροντίζει μέσα από την καθημερινή σχολική πράξη να προάγει τη συνεργασία, την κατανόηση και τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών. Η ευθύνη επομένως για την επιτυχία ή την αποτυχία της μαθησιακής διαδικασίας μοιράζεται ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές του. Οι συνεργατικές συνθήκες μάθησης εξάλλου απαιτούν ένα κλίμα υγιούς και ελεγχόμενης κινητικότητας μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να μην ταυτίζεται στη συνείδηση του δημοκρατικού δασκάλου, ο σεβασμός στη μαθησιακή διαδικασία με την απόλυτη ησυχία. Είναι φυσικό λοιπόν, ο δάσκαλος αυτής της κατηγορίας να μην είναι τόσο επιρρεπής στις ποινές. Επιπλέον, ο ίδιος δεν θεωρεί τον εαυτό του ως πηγή γνώσης και αυθεντία. Η μέθοδος διδασκαλίας του λοιπόν απέχει από το ταϊστικό πρότυπο και επιμένει να προάγει ως πρωταγωνιστή και κατασκευαστή της γνώσης τον ίδιο το μαθητή. Ο δάσκαλος με δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας είναι αυτός που συμπεριφέρεται με πραότητα, ευγένεια και φιλικότητα στους μαθητές του, χωρίς ωστόσο να επιζητά τη μόνιμη επιδοκιμασία τους. Δημιουργεί ως αποτέλεσμα ένα ευχάριστο, ζεστό και ασφαλές παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη του.

γ) Τον **αδιάφορο**: Ο αδιάφορος δάσκαλος δεν προγραμματίζει ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο θα δουλέψει με τους μαθητές του. Απλώς αρκείται στο να παρουσιάζει το υλικό στους μαθητές, να ορίζει το σκοπό της εκάστοτε εργασίας και να δηλώνει ότι θα είναι παρών στην όποια δυσκολία οι μαθητές τυχόν αντιμετωπίσουν. Συχνά, αλλά πολύ λανθασμένα, μπορεί ο αδιάφορος να συγχέεται με τον δημοκρατικό τύπο δασκάλου, καθώς και αυτός δεν χρησιμοποιεί τις ποινές και οι τρόποι του διέπονται από μια χαρακτηριστική πραότητα. Αυτό που τον χαρακτηρίζει όμως ουσιαστικά δεν είναι ευγένεια, αλλά απάθεια. Στην πράξη, πέρα από το πείραμα του Lewin, αυτός ο τύπος δασκάλου σπάνια συναντάται (Τσιπλητάρης, 2010,243-244).

Αντίστοιχες έρευνες με αυτήν του K. Lewin διεξήχθησαν κατά καιρούς και από άλλους ερευνητές, όπως από τους Anderson, Gordon, Dietrich, Tausch, τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη, καταδεικνύοντας εν κατακλείδι ότι:

- Ο αυταρχικός δάσκαλος μπορεί να επηρεάσει με δυο τρόπους τη συμπεριφορά και την εξέλιξη των μαθητών του: είτε αποτελεί τη βάση ανάπτυξης και λειτουργίας αυταρχικών ατόμων και κατ' επέκταση ολοκληρωτικών καθεστώτων, είτε δημιουργεί φοβισμένες προσωπικότητες με δουλική

συμπεριφορά, συντελώντας στη διαμόρφωση κοινωνιών με ανοχή στην τυραννική συμπεριφορά.

- Ο δημοκρατικός δάσκαλος από την άλλη πλευρά, βοηθά καταλυτικά στη συγκρότηση ατόμων με δημοκρατικό ήθος, τόσο με το πράο και διαλλακτικό παράδειγμά του, όσο και με τις συνεργατικές διαδικασίες που προωθεί μέσα από τα μαθήματά του. Η επιμονή του, εξάλλου, στη χρήση διδακτικών μεθόδων που αφίστανται της απλής αποστήθισης και απαιτούν αυξημένη κριτική ικανότητα, δημιουργεί μαθητές με οξεία κρίση, συμβάλλοντας έτσι στον ουσιαστικό εκδημοκρατισμό της κοινωνίας (Τσιπλητάρης, 2010, 247).

5.1.2 Η ταυτότητα του δημοκρατικού δασκάλου: προσωπικότητα και δεξιότητες

Στις ισχύουσες συνθήκες, η εργασία των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει με τα χρόνια καταστεί δυσκολότερη, κάτι που αποτελεί εν μέρει συνέπεια του διαρκούς μετασχηματισμού της κοινωνίας, ο οποίος επηρεάζει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μεγαλώνουν τα παιδιά. Η εξέλιξη του σχολείου εν τέλει αποτελεί ταυτόχρονα και διαδικασία εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές φέρνουν σήμερα μαζί τους στο σχολείο διαφορετικές εμπειρίες. Οι ίδιοι και οι γονείς τους εγείρουν νέες αξιώσεις από το σχολείο και τους δασκάλους, οι οποίες δεν συμβιβάζονται πάντοτε εύκολα, ούτε με τις πρακτικές, ούτε με τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός κατανοεί παραδοσιακά τον εαυτό του (Πανταζής, 2015, 132).

Επιπλέον, ο πολλαπλός ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, τις κοινωνίες της τεχνολογίας, αποτελεί θέμα διερεύνησης σε μια προσπάθεια να γίνει αντιληπτή η συμμετοχή του στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. Βάρος δίνεται λοιπόν πλέον στην *κοινωνική αλληλεπίδραση*, δηλαδή στις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή και στην *κοινωνική δραστηριότητα*, δηλαδή στη δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας ανάμεσα σε σχολείο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ οι παλιότερες οπτικές που πρόβαλλαν την ηθική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού - σωτήρα και θεματοφύλακα αξιών ή έναν εκπαιδευτικό – αυθεντία χάνουν έδαφος συνεχώς (Τζόλου, 2014, 93).

Σε αυτούς τους πολλαπλούς ρόλους του εκπαιδευτικού ενέχεται και η διαδικασία της συγκρότησης του πολιτικού εαυτού του μαθητή/τριας, διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος αναπτύσσει την προσωπικότητα των μαθητών/τριών με *λογικές διαμάχες*

ως μια πρακτική επικοινωνίας με σκοπό την άσκηση πολιτικής παιδείας. Απαιτείται για τον λόγο αυτό, να έχει ο ίδιος ο δάσκαλος ανεπτυγμένη πολιτική παιδεία, αποτελώντας παράδειγμα με τη στάση του, αποδεχόμενος τις απόψεις των μαθητών και επιδιώκοντας την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητάς τους (Τζόλου,2014, 95). Η δεξιότητα αυτή δεν περιορίζεται σε περιεχόμενα ύλης κάποιου Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά διαχέεται σε ολόκληρο το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα μέσα από θέματα επίλυσης συγκρούσεων και από σύνθετες διαδικασίες που καλλιεργούν την ιδιότητα του πολίτη και απεργάζονται την εξάλειψη των διακρίσεων και των ρατσιστικών φαινομένων από τα σχολεία. Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού αναφορικά με την κοινωνική, πολιτική και πολιτειακή διάσταση της παιδείας επομένως, έγκειται στην προώθηση της δημοκρατικής γνώσης που επιτυγχάνεται μέσα από ένα σύνολο προσεγγίσεων, οι οποίες αφορούν σε ενεργητικές/συμμετοχικές διαδικασίες. Ο ρόλος του κινείται ανάμεσα στην αλλαγή των αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών, την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και την ανάπτυξη της νοημοσύνης και της ηθικής ικανότητάς τους. Είναι σημαντικό βέβαια να δίνεται ο χώρος στον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (Τζόλου,2014, 98) για να μπορεί να αναπτύσσει τις δράσεις που θα του επιτρέπουν να δουλεύει με βάση τους παραπάνω άξονες.

Ποια στοιχεία όμως αποτελούν, με βάση τα προαναφερθέντα, χαρακτηριστικά αναγκαία για την επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού που προωθεί τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας; Μερικές μόνο από τις αξίες που θεωρούνται πρωτεύουσας σημασίας για την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, προκειμένου να εκπαιδεύσει τους μαθητές/τριες για τη δημοκρατία και να διδάξει στο πνεύμα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, είναι οι ακόλουθες: αυτονομία, ορθολογικότητα, διαπροσωπικές ικανότητες, αναστοχασμός, αλτρουισμός, ενσυναίσθηση, δημοκρατική αντίληψη, κατοχή της λεγόμενης **αντιρατσιστικής πληρότητας** (Πανταζής,2015, 135). Οι σημαντικότερες ικανότητες και δεξιότητες που χαρακτηρίζουν την αντιρατσιστική πληρότητα είναι οι ακόλουθες:

Επικοινωνιακή ικανότητα: Ως επικοινωνιακή ικανότητα νοείται η δυνατότητα δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και η δυνατότητα έκφρασης, σκέψεων και συναισθημάτων.

Ενσυναίσθηση: Η ικανότητα συμμετοχής στις ψυχικές εμπειρίες ενός άλλου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να μπαίνει στη θέση των μαθητών του.

Ανοικτότητα: Σημαίνει όχι μόνο να είμαστε θετικοί στο να συναντούμε άγνωστους ανθρώπους, αλλά επιπλέον να ασχολούμαστε ώστε να γνωρίσουμε καλύτερα, ποιοι και πώς είναι αυτοί οι άνθρωποι. Αυτό προϋποθέτει ένα δικό μας ενδιαφέρον για τους άλλους και δείχνει σεβασμό απέναντί τους.

Ευελιξία: Ο εκπαιδευτικός καλείται να τοποθετηθεί ευέλικτα έναντι των κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών, του πλουραλισμού των απόψεων, των αξιακών συστημάτων και ιδεών, καθώς και των διλημμάτων που αφορούν στο ατομικό και το συλλογικό, στο παιδικό και το γονικό, χωρίς να εγκαταλείπει τον εαυτό του ή να βρίσκεται σε μια διαρκή ανασφάλεια.

Ανεκτικότητα: Μόνο όποιος έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό ανεκτικότητα είναι σε θέση να μην εναντιώνεται σε διαφωνίες, αλλά να ανταλλάσσει απόψεις, προκειμένου να καταλήξει μαζί με άλλους σε ένα συμπέρασμα ή σε μια απόφαση.

Ικανότητα υπέρβασης των συγκρούσεων: Μερικές φορές οι συγκρούσεις καλύπτονται από μία εσφαλμένη αντίληψη της έννοιας «ανεκτικότητα». Η τήρηση συμβιβαστικής στάσης καθώς και η ρύθμιση, η επίλυση ακόμη και η υπέρβαση των συγκρούσεων είναι απαραίτητες δεξιότητες για έναν εκπαιδευτικό.

Αυτο-στοχασμός: Η κατανόηση της στάσης ενός συμπολίτη μας προϋποθέτει κριτική εξέταση και ενδεχομένως αναθεώρηση των δικών μας αξιών. Η δυνατότητα αυτή του αυτο-στοχασμού δεν οδηγεί σε απόρριψη ταυτότητας του ατόμου. Αντίθετα, το άτομο βγαίνει από το δικό του αξιακό σύστημα κι επανέρχεται σε αυτό, αλλά με κριτική στάση (Πανταζής,2015,137).

Πέρα από τις προαναφερθείσες αξίες, το είδος της σχέσης του δημοκρατικού δασκάλου με τους μαθητές/τριες πρέπει να συνάδει με μια ανθρώπινη εικόνα, στέρεα θεμελιωμένη σε προσωπικές αξίες, διακρινόμενη για τον **ανθρωπισμό** της. Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να συνδέεται άμεσα με τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Πανταζής,2015, 134). Πιο ειδικά, ο εκπαιδευτικός που προάγει τη δημοκρατία, μέσα στην τάξη, οφείλει να είναι σε εγρήγορση, παρατηρώντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και να χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι, ιστορίες και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικά με τα

στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον καθημερινό ρατσισμό. Η ελευθερία αποτελεί το μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα επιφέρει την αναχαίτιση των δυνάμεων εξουσίας, δυνάμεων που αποτρέπουν την ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας των νέων ανθρώπων. Η δημιουργία των συνθηκών, το κλίμα της τάξης, ο σχεδιασμός των δράσεων, καθώς και οι ευκαιρίες για συμμετοχή, αποτελούν ευθύνη του εκπαιδευτικού μέσα από διαρκή αξιολόγηση της διαδικασίας (Τζόλου,2014, 95). Συνολικά στο σχολείο, αυτός ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να προσπαθεί να χειριστεί τις πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/τριών που προκύπτουν εξαιτίας της διαφοράς ηλικίας, να εξετάζει αν επιμερίζονται οι ευθύνες και ποια μορφή επικοινωνίας επικρατεί μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αν η περιρρέουσα ατμόσφαιρα σε ένα σχολείο δεν είναι θετική, οποιαδήποτε προσπάθεια για την δημοκρατική εκπαίδευση είναι καταδικασμένη να αποτύχει (Πανταζής,2015,114).

Εν κατακλείδει, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γίνει αντιληπτός από την κοινωνία και από τον ίδιο τον εαυτό του ως κοινωνικοπολιτική επένδυση, όχι για τη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης αλλά για την εξέλιξη του δημοκρατικού περιβάλλοντος (Τζόλου,2014, 96).Όταν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρήσουν την εκπαίδευση για τη δημοκρατία καθήκον τους, κατανοώντας τη σημασία του στόχου της για την κοινωνία, και αναστοχαστούν πάνω στη σημασία του ρόλου τους, τότε θα υπάρχουν τα προαπαιτούμενα για το σχολείο του αύριο.

5.1.3 Η εκπαίδευση του δημοκρατικού δασκάλου

Ένα πρόβλημα μεγάλης σημασίας για τον εκδημοκρατισμό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο έχουν οι ίδιοι υπάρξει ως μαθητές/τριες, τα πρότυπα των δασκάλων που έχουν στην εμπειρία τους αλλά και η εκπαίδευση που λαμβάνουν ως μέλλοντες εκπαιδευτικοί. Η βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που καλούνται να μεταδώσουν στους μαθητές/τριες τις δημοκρατικές αξίες, παραμένει πρόκληση. Ενώ σε πολλές χώρες έχουν αναδιαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα σπουδών με στόχο τον εκδημοκρατισμό τους, οι αλλαγές αυτές σπάνια εφαρμόζονται στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Κωνσταντινίδου,2014, 20). Είναι ωστόσο σαφές ότι για να υλοποιηθούν τέτοιου τύπου ουσιαστικές αλλαγές σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, απαιτούνται πρωτίστως κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί που να

μπορούν να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές προτάσεις, στις οποίες η προσωπικότητα τους θα έχει βαρύνουσα σημασία.

Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τονιστεί ότι η εκπαίδευση για τη δημοκρατία- που αποτελεί και εκπαίδευση κατά του ρατσισμού- πρέπει να επιδιώκει την ανάπτυξη της ανεκτικότητας, την καλλιέργεια αλληλεγγύης και συνολικά την ενδυνάμωση του ατόμου. Έτσι, η εκπαίδευση των δημοκρατικών εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να στραφεί γύρω από μερικούς βασικούς άξονες: 1) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενημερώνονται όλο και περισσότερο για εθνικά και διεθνή θέματα, 2) να διδάσκονται για τον εντοπισμό και την καταπολέμηση όλων των μορφών διακρίσεων στο σχολείο και στην κοινωνία και να ενθαρρύνονται στην αποδόμηση των δικών τους προκαταλήψεων και στερεοτύπων, 3) να παρέχεται πλαίσιο κοινωνικής δράσης για όλους τους ενδιαφερόμενους/ες εκπαιδευτικούς, 4) να ενισχύεται η κοινή δράση και συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, 5) να προωθούνται προγράμματα για την δημοκρατική παιδεία και την εκπαίδευση κατά του ρατσισμού, και 6) να τονίζονται οι επιτυχείς προσεγγίσεις αποτελώντας κίνητρο για την ανάπτυξη νέων (Πανταζής,2015, 133).

Το πιο δύσκολο ίσως μέρος της εκπαίδευσης του δημοκρατικού δασκάλου είναι το γεγονός ότι ο ίδιος ο δάσκαλος καλείται να υπερβεί τα όριά του, όσον αφορά στις προκαταλήψεις. Για να μπορέσει να προωθήσει την εκπαίδευση για τη δημοκρατία, πρέπει να αναγνωριστεί και να γίνει σεβαστή η επιστημονική και επαγγελματική του υπόσταση και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή του. Σημαντική είναι στο σημείο αυτό η συμβολή αφενός της διεύθυνσης του σχολείου και αφετέρου των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι οφείλουν να στηρίζουν τον εκπαιδευτικό, παρέχοντας τα μέσα για την εισαγωγή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας (Πανταζής,2015, 133).

5.2 Ο δημοκρατικός διευθυντής

Για την ερευνητικά αποδεδειγμένη σημασία του διευθυντή / τριας μιας σχολικής μονάδας σε σχέση με τη στήριξη του εκπαιδευτικού (Dworkin, Saha & Hill,2003, 10), που χρειάζεται τον «χώρο» για την ανάληψη δημοκρατικών πρωτοβουλιών στον χώρο του σχολείου, έχει ήδη γίνει μια πρώτη νύξη. Ο ρόλος του διευθυντή ωστόσο, δεν περιορίζεται στην στήριξη των εκπαιδευτικών της αρμοδιότητάς του, αλλά έχει

καταλυτική σημασία για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει, καθώς ο διευθυντής εκ των πραγμάτων βρίσκεται σε θέση - κλειδί.

Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας, μεταφέρει στην πράξη την προσωπική θεωρία διοίκησης του ηγέτη, εκφράζει τις ιδιαίτερες διοικητικές ικανότητες που διαθέτει, αντανακλά την προσωπικότητα και την κουλτούρα του και πλαισιώνει κάθε ενέργειά του. Αποτελεί, μάλιστα, σύμφωνα με πολυπληθείς έρευνες, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός οργανισμού, καθώς μπορεί να μειώσει το στρες των εργαζομένων (Dworkin, Saha & Hill, 2003, 3), να τους δεσμεύσει στην υποχρέωση συνεισφοράς και να τους ωθήσει σε ενεργό εμπλοκή στην παραγωγική εργασία με στόχο τη μέγιστη απόδοση. Έχει δε τη δυνατότητα να παρωθεί σε συγκεκριμένες δράσεις, να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας και να επιδρά θετικά στη δημιουργία συνοχής της ομάδας των εργαζομένων (Ανδρής, 2015, 4).

Προκειμένου για τη σχολική μονάδα πιο ειδικά, σύμφωνα με τον Νόμο 1566/85, άρθρο 11, *«Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων»*. Μετέχει, επίσης, *«στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους»*, ενώ ασκεί διδακτικό έργο περιορισμένου εβδομαδιαία χρόνου ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου και συμμετέχει ως πρόεδρος στο σχολικό συμβούλιο, για την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου και τη διαχείριση των οικονομικών πόρων. Οι αρμοδιότητες αυτές παραμένουν χωρίς ουσιαστικές αλλαγές μέχρι την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, οπότε στα πλαίσια αναδιοργάνωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης, ο ρόλος του αναβαθμίζεται (Ανδρής, 2015, 3).

Η σχετική βιβλιογραφία κατατείνει στην αδρομερή διάκριση τριών κυρίως μορφών άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας : α) της αυταρχικής, β) της χαλαρής και γ) της δημοκρατικής, διακριτών επί τη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών.

1. Η **αυταρχική ηγεσία** αποτελεί μέθοδο άσκησης εξουσίας βασισμένη σε μια σαφή γραφειοκρατική ιεράρχηση σχέσεων μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων, από την οποία εκπηγάζουν συγκεκριμένοι κανόνες επικοινωνίας, αρθρωμένοι στο δίπολο «επιβολή – υποταγή». Ο ηγέτης αντλεί δύναμη από τη θέση

που κατέχει, παίρνει μόνος του αποφάσεις, τις μεταβιβάζει στους υφισταμένους του και περιμένει συμμόρφωση προς τις διαταγές αυτές (Τσιώλη, 2011, 33). Χρησιμοποιεί το φόβο ως κίνητρο, είναι δογματικός, αναλαμβάνει αποκλειστικά την οργάνωση του χώρου και παίζει κυριαρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των ενεργειών όλων των μελών της ομάδας, η μη εκτέλεση των οποίων επισύρει κυρώσεις. Μπορεί να χρησιμοποιεί αυταρχική συμπεριφορά, συνοδευόμενη από έμμεσο ή και άμεσο εκφοβισμό και απαιτεί την εκτέλεση των διαταγών του μη όντας υποχρεωμένος να τις αιτιολογήσει, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να απορρίπτει προτάσεις που δεν συνάδουν με τις δικές του αποφάσεις. Ένας τέτοιος ηγέτης σχολικής μονάδας, υποβαθμίζει τους εκπαιδευτικούς, στερώντας τους τη δυνατότητα αφενός, ανάληψης πρωτοβουλιών για τη διεκπεραίωση του παιδαγωγικού έργου τους και αφετέρου, συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, ενώ συμβάλλει στη δημιουργία απρόσωπων σχέσεων που δεν προωθούν τη συνεργατική δράση για την υλοποίηση προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (Ανδρής,2015, 6). Ως αποτέλεσμα, η σχολική μονάδα αδυνατεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, ενώ λειτουργεί ουσιαστικά σαν κύτταρο αναπαραγωγής ενός μη δημοκρατικού κοινωνικοπολιτικού συστήματος, προωθώντας φοβικές σχέσεις, στηριγμένες στην δύναμη της εξουσίας και αναπτύσσοντας προσωπικότητες παθητικές με βασικό χαρακτηριστικό την έλλειψη κριτικής ικανότητας.

2. Η **χαλαρή ηγεσία** εντάσσεται στο ελευθεριάζον εκπαιδευτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο προϊστάμενος λειτουργεί απλά ως χορηγός πληροφοριών προς τους υφισταμένους του στο πλαίσιο «κοινοτικών σχέσεων», που καταργούν τελείως την ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού και τις θεσμοθετήσεις ρόλων (Ανδρής,2015, 6). Ο ρόλος του ηγέτη παρουσιάζεται πολύ περιορισμένος, δίνοντας στους συνεργάτες του μεγάλο βαθμό ελευθερίας. Μεταβιβάζει σχεδόν όλη την εξουσία στους υφισταμένους του. Διαφέρει από τη δημοκρατική ηγεσία στο σημείο ότι, στη δεύτερη, τα μέλη της ομάδας συσκέπτονται με τον ηγέτη προτού πάρουν τις δικές τους αποφάσεις (Τσιώλη, 2011,33).

3. Η **δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία** σε μια σχολική μονάδα εξειδικεύει και προσαρμόζει τις γενικές αρχές λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στις ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη μονάδα. Η λήψη αποφάσεων για την εκτέλεση συνεργατικού έργου προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή του

διευθυντή / ντριας σε συνεργασία με τα υπόλοιπα συμβαλλόμενα μέρη της σχολικής μονάδας. Μέσα από τη συνεργασία επιτυγχάνεται η αποσαφήνιση των στόχων και της σχολικής μονάδας, καλλιεργείται το ομαδικό πνεύμα και παρέχονται τα κίνητρα για μεγιστοποίηση των προσπαθειών προς επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος (Ανδρής,2015,6). Υπάρχουν τρεις τύποι συμμετοχικών ηγετών: α) ο **συμβουλευτικός**, ο οποίος συσκέπτεται με το προσωπικό πριν λάβει μια απόφαση αλλά διατηρεί την τελική εξουσία λήψης αποφάσεων, β) ο **συναινετικός**, ο οποίος ενθαρρύνει τη συζήτηση της ομάδας για ένα θέμα και μετά λαμβάνει μια απόφαση η οποία αντανακλά τη γενική άποψη της ομάδας, και γ) ο κατεξοχήν **δημοκρατικός** ηγέτης, ο οποίος μεταβιβάζει την τελική εξουσία στην ομάδα, λειτουργεί ως συλλέκτης απόψεων και προβαίνει σε ψηφοφορία πριν από τη λήψη αποφάσεων (Τσιώλη, 2011,33).

Περνώντας από το επίπεδο της λήψης αποφάσεων σ' αυτό της υλοποίησής τους, καταλυτικός είναι ο ρόλος του δημοκρατικού ηγέτη στη διακριτική επίβλεψη του έργου για την ομαλή διεκπεραίωση της εργασίας και τον συντονισμό των εργασιών για την αποφυγή τυχόν παραλείψεων. Αυτές οι υπευθυνότητες, απαιτούν από τον διευθυντή να διαθέτει ιδιαίτερες δεξιότητες χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού, όχι μόνον γιατί γενικά η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι δύσκολο να σταθμιστεί, αλλά και επειδή υπακούει συχνά σε παρορμήσεις που έχουν να κάνουν με την εσωτερική ανάγκη για αναγνώριση (Ανδρής,2015, 6).

Η δημοκρατική ηγεσία, κατόπιν μελετών και με βάση τα ως άνω χαρακτηριστικά, μοιάζει να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες μιας σχολικής μονάδας ως δομικού στοιχείου του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, νοούμενου ως «ζώντος οργανισμού» που λειτουργεί σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, με το οποίο το συνδέουν σχέσεις αλληλεξάρτησης. Σύμφωνα μάλιστα με τους Bäckman & Trafford, η δημοκρατική σχολική διακυβέρνηση αποδεικνύεται η πιο ενδεδειγμένη μορφή ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας επειδή 1. βελτιώνει την πειθαρχία 2. ενισχύει τη μάθηση 3. μειώνει τις συγκρούσεις 4. διασφαλίζει τη μελλοντική ύπαρξη βιώσιμων δημοκρατιών (Bäckman & Trafford,2007, 13).

Ο δημοκρατικός διευθυντής βρίσκεται πολύ μακριά από το παραδοσιακό μοντέλο μιας ιεραρχικής ηγεσίας, έχοντας ενσωματώσει στις πρακτικές του πολλά από το νέο **μοντέλο της υπηρεσίας-ηγεσίας**. Η μετάβαση σε μια κουλτούρα υπηρεσίας-ηγεσίας

(servant-leadership) απαιτεί χρόνο για την ανάπτυξη των απαραίτητων ιδιοτήτων για έναν αρχηγό - υπηρέτη. Βιβλιογραφικά έχουν προσδιοριστεί δέκα χαρακτηριστικά για έναν τέτοιο ηγέτη: (1) ακρόαση, (2) ενσυναίσθηση, (3) φροντίδα, (4) ευαισθητοποίηση, (5) πειθώ, (6) εννοιολογικοποίηση, (7) προνοητικότητα, (8) ανοιχτότητα για την ανάπτυξη όλων, και (10) έγνοια για την οικοδόμηση κοινότητας (Crippen, 2005, 5).

Μια άλλη παράμετρος του έργου του δημοκρατικού διευθυντή πέρα από όσα ήδη αδρομερώς περιγράφηκαν, είναι η δυνατότητά του να παίζει καθοριστικό ρόλο για την άρση των ανισοτήτων και την *προώθηση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών*. Στην προσπάθεια αυτή, σίγουρα θα βρεθεί αντιμέτωπος με πολλά εμπόδια, που θα δυσχεράνουν το έργο του. Για τον λόγο αυτό, κάθε σχολική μονάδα που λειτουργεί σαν κύτταρο εκδημοκρατισμού της κοινωνίας, χρειάζεται μια ηγεσία που δεν θα ενσωματώνει στις πρακτικές της ένα σύνολο αξιών που να ανταποκρίνεται μόνο σε μια κυρίαρχη ομάδα ανθρώπων, αλλά μια ηγεσία που θα συμπεριλαμβάνει την ετερότητα, μεριμνώντας καθημερινά γι' αυτήν και αποβλέποντας στην κοινωνική δικαιοσύνη. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να ειπωθεί ρητά ότι η κοινωνική δικαιοσύνη δεν μπορεί να αποτελεί στόχο μικρών και μεμονωμένων παρεμβάσεων από πλευράς της εκπαιδευτικής ηγεσίας, αλλά πρέπει να θεωρείται σκοπός του δημοκρατικού διευθυντή, ο οποίος συστοιχίζει σε αυτόν τον άξονα το σύνολο των διαδικασιών της σχολικής ζωής στη μονάδα του.

Οι διευθυντές/ ντριες σχολικών μονάδων συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι/ ες με μια χαώδη απόσταση ανάμεσα στο δικό τους όραμα, τις κοινές αξίες, την κουλτούρα και τις πιέσεις του κράτους, ενώ πρέπει να λάβουν παράλληλα υπόψη πολλούς ισχυρούς παράγοντες στο στρατηγικό τους έργο: τη νομοθεσία, το πρόγραμμα σπουδών, τις τοπικές αρχές, τους γονείς, τους μαθητές, τους οικονομικούς πόρους, το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, τον ανταγωνισμό κλπ. (Bäckman & Trafford, 2007, 10). Κρίνεται απαραίτητο, αν εργάζονται με στόχο τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, να προσπαθούν να μένουν ακέραιοι την στιγμή που ωθούνται σε πρακτικές που υποτιμούν την ετερότητα. Ένας σχολικός ηγέτης που αποβλέπει στην κοινωνική δικαιοσύνη, αισθάνεται την ηθική υποχρέωση να εφαρμόσει ισότιμες εκπαιδευτικές πρακτικές για τους μαθητές/τριες με διαφορετικό φυλετικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, διαφορετικό φύλο, κουλτούρα, για τα παιδιά με αναπηρίες και διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις (Ουζούνη, 2017, 47). Επομένως,

ο δημοκρατικός διευθυντής οφείλει να δίνει σημασία στις ποικίλες μορφές καταπίεσης που εμφανίζονται στον σχολικό του χώρο και παράλληλα να έχει την πρόθεση να ανατρέψει τάσεις που ευνοούν μόνο την κυρίαρχη ομάδα μαθητών, δρώντας ως υποστηρικτής της εκπαιδευτικής – και ευρύτερα της κοινωνικής-αλλαγής.

5.3 Η δημοκρατική σχολική τάξη

Σύμφωνα με τους Pearl & Knight, « *πουθενά η δημοκρατική πολιτικότητα δεν γίνεται λιγότερο σεβαστή απ' ό, τι στη μέση τάξη ενός σύγχρονου σχολείου. Πουθενά δεν διδάσκεται η έλλειψη σεβασμού στην δημοκρατία με περισσότερη συνέπεια απ' ό, τι μέσα από τις καθημερινές σχολικές πρακτικές*» (Pearl & Knight, 1999, 98). Στις περισσότερες τάξεις η αλήθεια είναι ότι οι μαθητές/ τριες διδάσκονται ότι ο δάσκαλος είναι το «αφεντικό» και γνωρίζουν ότι δεν υπάρχει κάποια διαδικασία, με την οποία ο μαθητής/ τρια να μπορεί με επάρκεια να υπερασπιστεί τον εαυτό του/της. Επομένως, κάθε μάθημα σε σχέση με τη δημοκρατία ακυρώνεται στην πράξη, αφού ο μαθητής μαθαίνει να είναι κυνικός απέναντι στη δημοκρατία, όταν υπάρχει τεράστια διάσταση ανάμεσα σε αυτό που διδάσκεται θεωρητικά και στη συμπεριφορά, της οποίας γίνεται αποδέκτης στην τάξη.

Ακόμη κι αν η πλειονότητα των σχολικών τάξεων απέχουν από αυτό είναι σημαντικό να απαντηθεί το ποια είναι η δημοκρατική τάξη. Τι την διακρίνει από τις υπόλοιπες σχολικές τάξεις; Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός ή κάθε ενδιαφερόμενος ερευνητής / παρατηρητής να έχει κάποια ένδειξη ότι μια σχολική τάξη ανήκει σε αυτό το φάσμα; Το να εργάζεται ο εκπαιδευτικός με σκοπό τη διαμόρφωση δημοκρατικής κουλτούρας στους μαθητές/τριες του είναι έργο επίπονο και ενίοτε αρκετά περίπλοκο, ωστόσο όχι χαώδες. Μπορεί ο δάσκαλος να είναι βέβαιος ότι εργάζεται προς την επιθυμητή κατεύθυνση, όταν φροντίζει μέσα στην τάξη του να δημιουργεί ένα σύνολο συνθηκών, οι οποίες αποτελούν επί της ουσίας *προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του δημοκρατικού ήθους*. Θεμέλιο κάθε δημοκρατικής κοινότητας αποτελούν τα βιώματα αναφορικά με τη σχέση των μαθητών / τριών μεταξύ τους, με τους ενήλικες, αλλά και με τον θεσμό του σχολείου.

Σε μια δημοκρατική τάξη λοιπόν τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε πληροφορίες πολιτικού τύπου, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, απολαμβάνουν το δικαίωμα παρουσίασης προσωπικών ερμηνειών κατά τη συζήτηση, αποκτούν και

εμφορούνται από την επίγνωση της προσωπικής αξιοπρέπειας και διατηρούν το δικαίωμα αμφισβήτησης των ισχυουσών συνθηκών (Πανταζής,2015,139).

Ουσιαστικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της δημοκρατικής εκπαίδευσης είναι ο σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Συνολικά, η εκπαίδευση με βάση τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και η δημοκρατική εκπαίδευση, δεν κάνουν τα **Δικαιώματα του Ανθρώπου** αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά τα χρησιμοποιούν ως **αρχές κάθε παιδαγωγικής πράξης** (Πανταζής στο Lenhart,2006,28). Ο ουσιαστικά δημοκρατικός εκπαιδευτικός, δεν αφιερώνει διδακτικές ώρες στη θεωρητική διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Δομεί με βάση αυτά την καθημερινή σχολική πράξη. Αυτά διέπουν κάθε του συμπεριφορά και κρύβονται πίσω από κάθε διδακτική πρωτοβουλία. Έτσι, οι μαθητές/ τριες στη δημοκρατική τάξη απολαμβάνουν τέσσερα είδη δικαιωμάτων: **το δικαίωμα έκφρασης, μετακίνησης, ιδιωτικότητας και το δικαίωμα στη δίκαιη διαδικασία** (Pearl & Knight, 1999, 221). Τα δικαιώματα βέβαια είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις υποχρεώσεις. Η δημοκρατική τάξη σέβεται τα δικαιώματα και διδάσκει τις υποχρεώσεις. Σημαντικό ακόμη είναι να ειπωθεί ρητά ότι τα δικαιώματα αφορούν όχι μόνο στους μαθητές/ τριες αλλά και στους ενήλικους σε ένα δημοκρατικό σχολείο - δασκάλους και πάσης φύσεως εργαζομένους (Pearl & Knight, 1999, 233).

Το **δικαίωμα έκφρασης** δεν είναι ζήτημα τακτοποιημένο στα δημόσια σχολεία, όπως και σε κανένα τομέα της δημόσιας ζωής. Ανεπίλυτο ακόμη παραμένει το δικαίωμα των μαθητών/τριών να εκφράσουν προφορικά «μη δημοφιλείς» απόψεις στο σχολείο, το δικαίωμα συμβολικά να εκφράσουν μια γνώμη μέσα από τα ρούχα που επιλέγουν, το δικαίωμα να κρίνουν την εξουσία των ενηλίκων στις μαθητικές τους εφημερίδες και το δικαίωμα να συναθροίζονται ειρηνικά, ώστε να εκφράσουν την δυσαρέσκειά τους για την εκπαιδευτική πολιτική ή άλλες κυβερνητικές πρακτικές (Pearl & Knight, 1999, 225).

Το **δικαίωμα στην ιδιωτικότητα** θα μπορούσε να οριστεί ως το δικαίωμα που έχει ο μαθητής «να τον αφήσουν ήσυχο». Το δικαίωμα του καθενός να νιώθει ασφαλής στο άτομό του, στα γραπτά του και στον χώρο του, χωρίς αναίτιες εισβολές και έρευνες- πράγματα που σε μια δημοκρατική τάξη αποτελούν προτεραιότητες. Οι μαθητές/ τριες στα δημόσια σχολεία από την άλλη πλευρά, είναι επιρρεπείς περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη πληθυσμιακή ομάδα στην κατάχρηση εξουσίας.

Παραβιάζεται συχνά το δικαίωμά τους στην προσωπική ζωή, την ασφάλεια των ντουλαπιών τους και των θρανίων τους, την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων (Pearl & Knight, 1999, 228).

Όσον αφορά στο **δικαίωμα της ελεύθερης μετακίνησης** των μαθητών/τριών, σε μια δημοκρατική τάξη είναι πολύ πιο σημαντικό να προσδιοριστεί το *γιατί* οι μαθητές /τριες είναι απρόθυμοι να συμμετάσχουν σε μια δραστηριότητα και έπειτα ακολουθεί το να γίνει προσπάθεια να επιστρέψουν οι μαθητές πίσω στην τάξη με τη βούλησή τους για συμμετοχή (Pearl & Knight, 1999, 231).

Το **δικαίωμα στην δίκαιη διαδικασία** ακολούθως, είναι επίσης απόλυτα σεβαστό στη δημοκρατική τάξη και αποτελεί την απάντηση στον θυμό που προξενείται από την έλλειψη εγγύησης για δικαιοσύνη στα σχολεία. Συχνά οι δάσκαλοι αναγκάζονται να δρουν αστυνομικά με σκοπό την πειθάρχηση των μαθητών /τριών ελλείψει ενός Αναλυτικού Προγράμματος με νόημα. Σε ένα σύστημα όπου οι αρχές φτιάχνουν τους νόμους, η δικαιοσύνη είναι εύκολο να καταπατάται (Pearl & Knight, 1999, 230).

Πέρα από τα παραπάνω, βασική σε μια δημοκρατική τάξη είναι η αρχή της **ισότητας όλων των συμμετεχόντων** σε μια διαδικασία (Πανταζής,2009,372), χωρίς καμιά εξαίρεση: η θέση του δασκάλου και ο ρόλος του, σε μια δημοκρατική τάξη, δεν του δίνουν κανένα δικαίωμα να θεωρεί ότι η γνώμη του έχει κάθε φορά πιο βαρύνουσα σημασία από αυτή των μαθητών του. Κάθε συμμετέχων στην ομάδα της τάξης, χωρίς εξαιρέσεις, δικαιούται να έχει ισάξια με τους άλλους συμμετοχή σε δράσεις και αποφάσεις.

Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός που εργάζεται με σκοπό την καλλιέργεια δημοκρατικού ήθους στους μαθητές /τριες του, φροντίζει να τους παρέχει πάντοτε το **δικαίωμα παρουσίας των προσωπικών τους ερμηνειών κατά τη συζήτηση** (Πανταζής, 2009,372). Αυτό σημαίνει στην πράξη, εξασφάλιση του απαραίτητου χρόνου, αλλά και εν γένει των ευνοϊκών εκείνων συνθηκών και του κλίματος, που θα επιτρέπει στους μαθητές να παρουσιάσουν την άποψή τους χωρίς φόβο ή ντροπή.

Σύμφωνα μ' αυτή του τη στάση είναι η **ανεκτικότητα έναντι διαφορετικών απόψεων και απόψεων** (Πανταζής,2009,372), την οποία καλείται να προασπίζεται και να προάγει ο δάσκαλος μιας δημοκρατικής τάξης. Ξεκινώντας από τον εαυτό του και τον τρόπο με τον οποίο αποδέχεται όλες τις διαφορετικές προσωπικότητες των μαθητών

/τριών του, η ανεκτικότητα θα γίνει στάση ολόκληρης της κοινότητας της σχολικής τάξης, καθώς κάθε πρόσωπο σε μια δημοκρατική τάξη καλείται να έρθει σε **επίγνωση της προσωπικής του αξιοπρέπειας, αλλά και της αξιοπρέπειας των άλλων** (Πανταζής, 2009,372).

Μέσα στα πλαίσια της ελευθερίας αυτής που ο εκπαιδευτικός καλείται να εξασφαλίζει, ώστε κάθε μέλος της τάξης να μπορεί να εκφράζει την άποψή του αλλά και να σέβεται αυτή του διπλανού του, ο δάσκαλος είναι αναγκαίο να παρέχει στα παιδιά το **δικαίωμα να αμφισβητούν τις εκάστοτε συνθήκες** (Πανταζής, 2009,372). Αυτό πρακτικά σημαίνει πως οποιοσδήποτε μαθητής μπορεί - και ίσως *πρέπει* μέσα σε μια δημοκρατική τάξη - να αμφισβητήσει οποιαδήποτε κοινωνικο-πολιτική συνθήκη, αλλά και οποιαδήποτε άλλη συνθήκη της περιβάλλουσας πραγματικότητάς του, συμπεριλαμβανομένων και των συνθηκών της σχολικής του ζωής.

Η **συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων** που αφορούν στη σχολική πραγματικότητα, αποτελεί άλλη μια προϋπόθεση για τη διαμόρφωση δημοκρατικής κουλτούρας μέσα στη σχολική τάξη (Πανταζής, 2009,372). Η συμμετοχή αυτή δεν είναι προαιρετική, αλλά υποχρεωτική, καθώς διαφορετικά καταργείται η αρχή της ισότητας όλων των μελών της τάξης.

Ως τελευταία από τις συνθήκες που ο δάσκαλος καλείται να εξασφαλίσει στους μαθητές/τριες του, με σκοπό να τους ωθήσει στη διαμόρφωση δημοκρατικού ήθους, απομένει η **παροχή της δυνατότητας πρόσβασης σε πολιτικού τύπου πληροφορίες** (Πανταζής, 2009,372). Πολύ συχνά στις μέρες μας, η παιδική ηλικία θεωρείται ότι πρέπει να προστατεύεται από την έκθεσή της σε πολιτικές ή ακόμη και κάποιες κοινωνικές εξελίξεις, με το πρόσχημα ότι δεν είναι συχνά τα παιδιά σε θέση να διαχειριστούν αυτές τις πραγματικότητες. Αυτή αποτελεί μια διάκριση σε βάρος των παιδιών, που ξεκάθαρα καταπατά στη συνείδησή τους το δικαίωμα να γνωρίζουν, να προβληματίζονται και όταν χρειάζεται, να αποφασίζουν ισάξια.

Οι συνθήκες στις οποίες μόλις έγινε αναφορά, αποτελούν προϋποθέσεις, πάνω στις οποίες πατάει για να χτίσει ο δάσκαλος τη δημοκρατική κουλτούρα μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Πότε όμως μπορεί κανείς να πει με βεβαιότητα ότι οι προσπάθειές του για οικοδόμηση μιας τέτοιας δημοκρατικής νοοτροπίας στους μαθητές, έχουν ουσιαστικό νόημα και φέρουν αποτελέσματα; *Πώς παίρνει σάρκα και*

οστά αυτή η δημοκρατική κουλτούρα και πώς εκφράζεται η ύπαρξή της μέσα στη σχολική πράξη;

Πρωτίστως, το δημοκρατικό ήθος μιας τάξης φαίνεται από τις **μορφές κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μελών της τάξης** (Πανταζής, 2009,372): η μορφή αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες, αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών/τριών (κλειστή σχολική τάξη, ανταγωνιστική τάξη, συνεργατική σχολική ομάδα) (Τσιπλητάρης, 2010,100), καταδεικνύουν ξεκάθαρα το είδος των σχέσεων και τη σύνδεσή τους με τις παραπάνω δημοκρατικές αρχές.

Απόρροια των σχέσεων αλληλεπίδρασης που υπάρχουν μέσα στα πλαίσια της τάξης είναι και **ο τρόπος που τα παιδιά αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται το ένα στο άλλο** (Πανταζής, 2009,372). Όταν τα μέλη μιας σχολικής τάξης επικοινωνούν με συγκεντρωτικά δίκτυα (τροχός, αλυσίδα, ύψιλον) (Τσιπλητάρης, 2010,120), τότε οι σχέσεις μεταξύ τους είναι άνισες: υπάρχουν σημαντικά και ασήμαντα μέλη. Αντίθετα, όταν τα δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της τάξης είναι αποκεντρωτικά (κύκλος, τετράγωνο, πολύγωνο, παραλληλόγραμμο, τραπέζιο) (Τσιπλητάρης, 2010,120), τότε η τάξη φαίνεται να έχει ενιαία διάρθρωση και κοινό δυναμικό πεδίο δράσης-ανάδρασης.

Χαρακτηριστική της κουλτούρας μιας σχολικής τάξης είναι και η **αμοιβαία προσφορά ή άρνηση βοήθειας** μεταξύ των μελών της (Πανταζής, 2009,372). Η δημοκρατική τάξη είναι ένας χώρος χωρίς υψωμένες σάκες μεταξύ των μαθητών, όπου το κάθε μέλος είναι εκεί για να βοηθήσει κάθε άλλο. Μια τέτοια συμπεριφορά βέβαια, είναι φυσικό να αναμένεται συχνή σε τάξεις που λειτουργούν σαν συνεργατικές ομάδες, στις οποίες οι μαθητές μοιράζονται τα γνωστικά τους (και όχι μόνο) επιτεύγματα, συζητούν μεταξύ τους και με το δάσκαλο, ο οποίος συμπεριφέρεται ως ίσος μεταξύ ίσων ανάμεσά τους (Τσιπλητάρης, 2010,101).

Τέτοιες τάξεις με συνεργατικό ήθος, διακρίνονται και για τον τρόπο με τον οποίο **διαχειρίζονται ομαδικά τις συγκρουσιακές καταστάσεις** (Πανταζής, 2009,372). Τέτοιου τύπου καταστάσεις στη δημοκρατική τάξη θεωρούνται φυσικές και συζητούνται ανοιχτά στον δημόσιο χώρο μεταξύ όλων των μελών. Η συζήτηση γύρω από αυτές δε θεωρείται από τον διδάσκοντα χαμένος χρόνος *‘από την ύλη που τρέχει’*. Αντίστροφα, θεωρούνται ευκαιρίες, γύρω από τις οποίες η ομάδα προβληματίζεται,

συζητά και δομεί την κοινή της γλώσσα. Σε μια δημοκρατική τάξη, στο πνεύμα των παραπάνω είναι δυνατή η επεξεργασία ερωτήσεων, προβλημάτων και συγκρούσεων εντός της τάξης, καθώς και μεταξύ των διδασκόντων αφενός και των μαθητών/τριών αφετέρου. Το σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης αποτελεί δείκτη για την κουλτούρα που επικρατεί σε μια τάξη. Νοείται επιπλέον ως παράγοντας διαμόρφωσης του μαθήματος, ως ευκαιρία για δημιουργική συνεργασία και για εμπλουτισμό της εμπειρίας και ως δυνατότητα βίωσης και άσκησης δημοκρατίας. Αυτό σημαίνει ότι προτάσεις για βελτίωση ή επίλυση συγκρούσεων, τις οποίες επεξεργάζονται μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί σε μια κοινή συζήτηση, εφαρμόζονται στην πράξη (Πανταζής,2015,139).

Είναι φανερό από τα παραπάνω, ότι **οι μορφές εργασίας** που χρησιμοποιούνται μέσα σε μια τάξη μπορούν να καταδείξουν και την ύπαρξη ή όχι δημοκρατικής κουλτούρας εντός αυτής (Πανταζής, 2009,372). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης, η απουσία του διδασκαλικού μονολόγου, η συχνή εμπλοκή των μαθητών σε διάλογο και συζήτηση, φανερώνουν πως η κουλτούρα που καλλιεργείται μέσα στην τάξη αυτή είναι μάλλον δημοκρατική.

Σε μια δημοκρατική τάξη εν κατακλείδι υπάρχει **ως αφετηρία η σκέψη ότι οι μαθητές / τριες έχουν καταρχήν αυτόνομη υπόσταση** και αντιμετωπίζονται ως σημαντικότερη διδακτική διάσταση, δηλαδή γίνονται αντιληπτοί όχι ως φορέας περιορισμένων γνωστικών δυνατοτήτων, αλλά ως άτομα. Εφόσον θεωρηθούν κατά αυτόν τον τρόπο από φιλοσοφική και διδακτική άποψη, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στο σύνολο των προσωπικών τους δυνάμεων, κινήτρων και τρόπων σκέψης. Μια τέτοια θεώρηση των μαθητών / τριών ως αυτόνομων όντων σημαίνει ότι αυτοί μπορούν και πρέπει να εκφράζονται προσωπικά στο μάθημα (Πανταζής,2015,139).

5.4 Η δημοκρατική σχολική μονάδα

Αν τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά μιας σχολικής τάξης, την καθιστούν έναν χώρο – εργαστήρι δημοκρατίας, τότε ποια είναι τα γνωρίσματα μιας σχολικής μονάδας, που προάγει τη δημοκρατική εκπαίδευση των μαθητών/ τριών;

Η αλήθεια είναι ότι προσπάθεια να οριστεί ρητά με πολύ συγκεκριμένο τρόπο το τι σημαίνει δημοκρατικό σχολείο είναι καταδικασμένη να παραμείνει άκαρπη. Αυτό

συμβαίνει επειδή εκείνοι που συμμετέχουν ποικιλοτρόπως (είτε ως εργαζόμενοι είτε ως εκπαιδευόμενοι) σε δημοκρατικά σχολεία, θεωρούν τους εαυτούς τους ως συμμετέχοντες σε κοινότητες μάθησης. Από τη φύση τους, αυτές οι κοινότητες είναι διαφορετικές και η ποικιλομορφία αυτή είναι πολύτιμη και δεν θεωρείται πρόβλημα. Τέτοιες κοινότητες περιλαμβάνουν άτομα που αντικατοπτρίζουν διαφορές στην ηλικία, τον πολιτισμό, την εθνικότητα, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική τάξη, τις προσδοκίες και τις ικανότητες. Αυτές οι διαφορές εμπλουτίζουν την κοινότητα και το εύρος των απόψεων που μπορεί να εξετάσει. Ενώ η κοινότητα βραβεύει την ποικιλομορφία, έχει επίσης την αίσθηση του κοινού σκοπού. Για αυτόν τον λόγο, οι κοινότητες των μαθητών/τριών στα δημοκρατικά σχολεία χαρακτηρίζονται από έμφαση στη συνεργασία (Apple & Beane, 2007, 7).

Δημοκρατικά σχολεία λειτουργούν από τις αρχές του 20ου αιώνα. Η αρχή έγινε στην Αγγλία από το σχολείο Summerhill, το οποίο ξεκίνησε να λειτουργεί ως δημοκρατικό οικοτροφείο, όπου τα μαθήματα ήταν προαιρετικά. Άλλο ένα σχολείο, το Sudbury Valley, ξεκίνησε να λειτουργεί το 1968 στη Μασαχουσέτη των Η.Π.Α., ως “κανονικό” σχολείο. Δίχως συγκεκριμένη διδακτέα ύλη ή υποχρεωτικό πρόγραμμα μάθησης, βαθμολόγηση ή άλλου είδους δομές που συναντά κανείς συνήθως στα σχολεία, το Sudbury Valley έγινε ακόμη μία ριζοσπαστική επιλογή. Τα σχολεία που ακολούθησαν το μοντέλο οικοτροφείου του Summerhill ήταν λίγα, ενώ πολλά ήταν τα σχολεία που χρησιμοποίησαν τις ιδέες του Sudbury Valley ή βασίστηκαν, λίγο έως πολύ, στο μοντέλο του.

Τα δημοκρατικά σχολεία, όπως και η ίδια η δημοκρατία, δεν συμβαίνουν τυχαία. Προκύπτουν από τις ακούραστες προσπάθειες εκπαιδευτών να δημιουργήσουν ευκαιρίες που θα φέρουν τη δημοκρατία στην πράξη. Αυτές οι ρυθμίσεις περιλαμβάνουν δύο επίπεδα εργασίας: Το πρώτο είναι να δημιουργηθούν **δημοκρατικές δομές και διαδικασίες** με τις οποίες διεξάγεται η ζωή στο σχολείο. Το άλλο είναι να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα σπουδών που θα προσφέρει στους νέους **δημοκρατικές εμπειρίες** (Apple & Beane, 2007,6).

Όσο διαφορετικά λοιπόν κι αν είναι μεταξύ τους τα δημοκρατικά σχολεία έχουν γίνει προσπάθειες βιβλιογραφικά να οριστούν κάποια από τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα λοιπόν με τους Dworkin, Saha & Hill, αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Όχι εξουσιαστική και γραφειοκρατική διοίκηση

- Ανοιχτή επικοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας
- Μοιρασμένη λήψη απόφασης σε θέματα που αφορούν στο σχολείο
- Ανάλυση ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων από προσωπικό και μαθητές του σχολείου
- Μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδακτική διαδικασία
- Γονείς-συμπορευτές στην εκπαιδευτική διαδικασία και
- Πλήρης εκπροσώπηση των δασκάλων και των μαθητών στα σχολικά συμβούλια (Dworkin, Saha & Hill, 2003 , 111).

Με βάση την επίσημη ιστοσελίδα της *EUDEC (European Democratic Education Community)* μια σχολική μονάδα που προάγει τη δημοκρατική εκπαίδευση έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Μοιρασμένη ευθύνη και εκπαίδευση με βάση την **αξία της ισότητας**
2. **Συλλογική Λήψη Αποφάσεων:** Όλα τα μέλη της κοινότητας, ανεξαρτήτως ηλικίας ή θέσης, έχουν τον ίδιο λόγο σε αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τους κανόνες λειτουργίας, το πρόγραμμα μαθημάτων, την πρόσληψη δασκάλων ή ακόμα και την οικονομική διαχείριση των πόρων του σχολείου.
3. **Αυτοκατευθυνόμενη – Ανακαλυπτική Μάθηση:** Οι μαθητές/ τριες διαλέγουν τι θα μάθουν, πότε, πώς και με ποιον. Η μάθηση μπορεί να λαμβάνει χώρα μέσα ή έξω από την τάξη, μέσω του παιχνιδιού ή της παραδοσιακής μελέτης. Η μάθηση πάντως πηγάζει από εγγενή κίνητρα και ακολουθεί τα ενδιαφέροντα του μαθητή/ τριας.

Ακολουθως, υπάρχουν **τρεις εκπαιδευτικές αρχές**, θεσπισμένες από το *Συμβούλιο της Ευρώπης*, για την οργάνωση ενός δημοκρατικού σχολείου. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, η εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα τέτοιο σχολείο θα πρέπει να στρέφεται γύρω από τους ακόλουθους άξονες: 1. δικαιώματα και ευθύνες 2. ενεργός συμμετοχή και 3. αποτίμηση της πολυμορφίας. Σύμφωνα πάλι με το Συμβούλιο της Ευρώπης, καθίσταται σαφές ότι ορισμένοι τομείς δραστηριότητας, και ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο τους προσεγγίζει, έχουν μεγάλη σημασία όσον αφορά στην εκτίμηση του βαθμού στον οποίο είναι μια σχολική μονάδα δημοκρατική. Αυτοί οι τομείς είναι οι ακόλουθοι:

- δημόσια λογοδοσία κάθε ηγεσίας

- εκπαίδευση με βάση τις αξίες (και όχι τις γνώσεις ή τις δεξιότητες)
- συνεργασία, επικοινωνία, συμμετοχή και σχολική αυτοδιάθεση
- πειθαρχία (Bäckman & Trafford, 2007, 14).

Με βάση τα ως άνω, η δημοκρατική σχολική μονάδα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σχετική αυτονομία (Ουζούνη, 2017, 42). Σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι σχέσεις εξουσίας είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που ισχύουν συνήθως. Υπάρχουν σημαντικές αλλαγές στους ρόλους, τις σχέσεις και τις ευθύνες. Τα παραδοσιακά πρότυπα των σχέσεων έχουν μεταβληθεί; οι δομές της εξουσίας είναι λιγότερο ιεραρχικές. Ο προσδιορισμός των ρόλων είναι πιο γενικός και ευέλικτος. Η ανεξάρτητη, ατομική εργασία αντικαθίστανται από την συνεργατική (Crippen, 2005, 2).

Ένα άλλο βασικό στοιχείο ενός δημοκρατικού σχολείου είναι το να **αγωνίζεται για την εξάλειψη εκπαιδευτικών ανισοτήτων** και όχι να τις διαιωνίζει, όπως επιβάλλεται μέσα από την παρούσα πολιτική και οικονομική κατάσταση (Ουζούνη, 2017, 42). Τα δημοκρατικά σχολεία διακρίνονται εν μέρει από άλλα προοδευτικά σχολεία στο βαθμό που επιδιώκουν ρητά την αλλαγή στις αντιδημοκρατικές δομές στην κοινωνία (Apple & Beane, 2007, 10). Σε μια αυθεντική δημοκρατική κοινότητα, όλοι οι μαθητές / τριες έχουν το δικαίωμα πρόσβασης σε όλα τα προγράμματα του σχολείου. Για αυτό στα δημοκρατικά σχολεία γίνονται προσπάθειες να διασφαλιστεί ότι το σχολείο δεν περιλαμβάνει θεσμικά εμπόδια για κανένα μαθητή/ τρια (Apple & Beane, 2007, 7). Τα σχολεία τα οποία ομαδοποιούν τους μαθητές/τριες ανάλογα με την κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα ευνοούν την ανάπτυξη διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα τους, τη δημιουργία ιεραρχικών κατατάξεων, τον αποκλεισμό κάποιων από αυτούς με βάση τη θέση τους στην ιεραρχία, και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη προκαταλήψεων και κοινωνικών διακρίσεων. Τα σχολεία που επιθυμούν την προώθηση της δικαιοσύνης, της ισότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, χρειάζεται να προβαίνουν στη **λήψη κατάλληλων μέτρων αντιμετώπισης των παρατηρούμενων ρατσιστικών συμπεριφορών** (Σπίνου, 2017, 35). Τέτοια μέτρα μπορεί να συμπεριλαμβάνουν τη λεπτομερή καταγραφή ρατσιστικών περιστατικών, παροχή συμβουλών στα θύματα του ρατσισμού, θέσπιση πειθαρχικών κανόνων και κατάλληλη ενημέρωση όσων ενέχονται σε ρατσιστικά περιστατικά. Επειδή η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί

αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών μάθησης που αντανακλούν τις δημοκρατικές αξίες, είναι σημαντικό η αρχή της ισότητας να γίνεται σεβαστή, ώστε οι διαδικασίες αξιολόγησης να σχεδιάζονται αναλόγως (Council of Europe, 2018, 58).

Το γενικότερο περιβάλλον και η πολιτική που ακολουθούν τα σχολεία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, πρέπει να **ευνοούν τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση**, μέσα από την οργάνωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, οι οποίες δεν στηρίζονται στις διαχωριστικές γραμμές που δημιουργεί η κοινωνική ταυτότητα του «άλλου». Η οργάνωση των παιδιών είναι καλό να γίνεται σε πολιτισμικά ετερογενείς συνεργατικές ομάδες μάθησης, με στόχους που προϋποθέτουν την ισότιμη αντιμετώπιση και που απαιτούν τη δημιουργική συνεργασία και την αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας (Σπίνου,2017,34). **Οι γονείς των μειονοτικών μαθητών/τριών σε μια δημοκρατική σχολική μονάδα, νιώθουν άνετα** στο χώρο του σχολείου των παιδιών τους και εμπλέκονται σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα σε εκείνες που προγραμματίζονται για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού.

Κατά την άποψη του θεωρητικού της δημοκρατικής εκπαίδευσης John Dewey, παιδιά και έφηβοι πρέπει να έχουν όσο το δυνατόν ποικίλες δυνατότητες να **συμμετέχουν σε διάφορες «πειραματικές κοινότητες»**, για να είναι σε θέση, μέσα από τη μάθηση, να αναγνωρίζουν την αρχή της αμοιβαιότητας και, μέσα από τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών σκοπών, να μπορούν να την υλοποιήσουν σε σύνθετες κοινωνίες (Πανταζής,2015,139). Αυτές οι πειραματικές κοινότητες πρέπει να βασίζονται στη συμμετοχή και τα ίσα δικαιώματα, στον αμοιβαίο σεβασμό και την αμοιβαία αναγνώριση. Η εκπλήρωση αυτής της αξίωσης εξαρτάται και από τον βαθμό στον οποίο έχουν ήδη διεισδύσει τα ερείσματα της δημοκρατίας στα βαθύτερα στρώματα της κοινωνίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα ερευνών των Lenzi, Vieno, Sharkey, et al., εάν τα σχολεία θέλουν να είναι αποτελεσματικά στη διδασκαλία των δημοκρατικών αρχών και της συμμετοχής των πολιτών, πρέπει να αντιπροσωπεύουν έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας, όπου οι δημοκρατικές αρχές λειτουργούν. Οι διαδικασίες που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον χρειάζεται να αντιπροσωπεύουν μια «απλοποιημένη εκδοχή» της λειτουργίας της κοινωνίας των πολιτών, στην οποία οι πολιτικές διαδικασίες είναι πιο προσιτές για τους μαθητές / τριες (Lenzi, Vieno, Sharkey, et al., 2014, 9).

Το να δηλώνεται ότι η δημοκρατία στηρίζεται στη συγκατάθεση των κυβερνώντων αποτελεί σχεδόν ένα κλισέ, αλλά σε ένα δημοκρατικό σχολείο είναι αλήθεια ότι όλοι όσοι συμμετέχουν άμεσα, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών φυσικά, έχουν το **δικαίωμα να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων**. Για τον λόγο αυτό, τα δημοκρατικά σχολεία χαρακτηρίζονται από ευρεία συμμετοχή σε θέματα διακυβέρνησης. Οι επιτροπές, τα συμβούλια και άλλες ομάδες λήψης αποφάσεων στο σχολείο περιλαμβάνουν όχι μόνο επαγγελματίες εκπαιδευτικούς αλλά και μαθητές/τριες, τους γονείς τους και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στις δημοκρατικές αίθουσες διδασκαλίας, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε συνεργατικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνοντας αποφάσεις που ανταποκρίνονται στις ανησυχίες, τις προσδοκίες και των δύο. Αυτού του είδους ο δημοκρατικός προγραμματισμός δεν γίνεται με βάση τη *"μηχανική της συγκατάθεσης"* σε προκαθορισμένες αποφάσεις που πολύ συχνά δημιουργούν μια ψευδαίσθηση δημοκρατίας, αλλά είναι μια πραγματική προσπάθεια *«να τιμηθεί το δικαίωμα των ανθρώπων να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή τους»* (Apple & Beane, 2007, 7).

Ένα σχολείο, στο οποίο οι μαθητές/τριες έχουν ουσιαστικά και όχι εργαλειακά ή κατ'επίφαση τον πρώτο ρόλο, είναι ένα δημοκρατικό σχολείο. Εκεί που τα παιδιά καθορίζουν τι θα κάνουν και τι θα μάθουν (Πανταζής, 2009,375). Σε ένα σχολείο που θέλει να είναι δημοκρατικό, τα Αναλυτικά και τα ωρολόγια προγράμματα που επιβάλλονται έξωθεν, κανονικά δεν έχουν θέση. Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες αποφασίζουν τα χρήσιμα για τη ζωή τους και το πρόγραμμα κυλάει με βάση τις μαθητικές συμφωνίες. Επιπλέον, **τα παιδιά καλούνται να αποφασίσουν όχι μόνο για το περιεχόμενο, αλλά και για τον τρόπο και τις μεθόδους με βάση τις οποίες θέλουν να προσεγγίσουν τη γνώση** (Πανταζής, 2009,375). Τέλος, οι μαθητές/τριες στο δημοκρατικό σχολείο, καθορίζουν οι ίδιοι τους όρους της συμβίωσής τους και καταρτίζουν τους κανόνες που διέπουν τη σχολική τους ζωή (Πανταζής, 2009,375).

Γεμίζοντας έναν κατάλογο από πρωτοβουλίες και ενέργειες των μαθητών στο δημοκρατικό σχολείο, μπορεί κανείς να διερωτηθεί για την ουσία του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτό. Αν όλα τα παραπάνω γίνονται αντικείμενο διαχείρισης αποκλειστικά και μόνο των μαθητών/τριών, τότε ο εκπαιδευτικός τι ρόλο έχει μέσα στα πλαίσια της δημοκρατικής εκπαίδευσης; Η απάντηση είναι πως ο δημοκρατικός δάσκαλος παραμένει διακριτικός καθοδηγητής όλων των ενεργειών των παιδιών:

στέκεται στο πλάι τους και είναι διαθέσιμος να διευκολύνει τις συνθήκες, όταν οι μαθητές/τριες κρίνουν σκόπιμο να ζητήσουν τη βοήθειά του (Πανταζής, 2009,375).

5.4.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) στο δημοκρατικό σχολείο

Τι συμβαίνει με το ΑΠ στα δημοκρατικά σχολεία; Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να ξαναθυμηθεί κανείς την πολυμορφία και την ετερότητα που υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες εκπαιδευτικές δημοκρατικές κοινότητες.

Κρίνοντας όμως από τα παραπάνω είναι σαφές ότι γενικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοκρατικών σχολείων **τείνουν να μην υπάρχουν διακριτά διδακτικά αντικείμενα**, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο ή υποχρεωτικό. Απλά σημαίνει την υιοθέτηση μιας στρατηγικής σταδιακής αντικατάστασης των μαθημάτων με ένα **ΑΠΣ που έχει ως κέντρο την επίλυση προβλήματος** (Beane,1997,62). Κατά τη διάρκεια της μεταβατικής φάσης, οι δάσκαλοι διαμορφώνουν τη μελέτη θεμάτων δείχνοντας στους μαθητές πώς ένα γνωστικό αντικείμενο που μελέτησαν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (Pearl & Knight, 1999, 119). Για παράδειγμα, στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ανδόρρας (μαθητές ηλικίας 12 και 13 ετών), το πρόγραμμα σπουδών ολόκληρου του σχολείου οργανώνεται γύρω από δύο παγκόσμια έργα. Ένα έργο θέτει ένα πρόβλημα κοινωνικής επιστήμης και το άλλο ένα πρόβλημα φυσικής επιστήμης. Το περιεχόμενο όλων των σχολικών θεμάτων επιλέγεται, από το προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών, με τρόπο που να βοηθά στην επίλυση αυτών των κοινωνικών και φυσικών προβλημάτων. Κάθε έργο αναπτύσσεται εβδομαδιαίως σε δύο συνεδρίες δύο και τριών ωρών, στην αρχή και στο τέλος της εβδομάδας αντίστοιχα. Η μεθοδολογία αυτών των έργων είναι πάντα συνεργατική και όλα τα έργα επικοινωνούνται με όλες τις τάξεις του σχολείου και γνωστοποιούνται στη γειτονιά (Council of Europe, 2018, 23).

Ένα άλλο είδος Προγράμματος Σπουδών που εφαρμόζεται σε κάποια δημοκρατικά σχολεία είναι εκείνο που βασίζεται στον καθορισμό όχι γνώσεων, αλλά δεξιοτήτων που ενδιαφέρει να κατέχουν οι μελλοντικοί πολίτες. Ένα νέο εθνικό πρόγραμμα σπουδών βάσει ικανοτήτων ξεκίνησε σε σχολεία στη Ρουμανία το 2016, και ορίζει γενικούς στόχους μάθησης (το λεγόμενο «πορτρέτο ενός αποφοίτου») απαριθμώντας οκτώ ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν σε κάθε μάθημα και επίπεδο. Η δημοκρατική πολιτικότητα είναι μία από τις οκτώ ικανότητες. Η εκπαίδευση για τη

δημοκρατία δεν υλοποιείται μόνο μέσω της διδασκαλίας, αλλά και μέσω της ευρύτερης εμπειρίας των μαθητών στο σχολείο, αντανακλώντας **το αναλυτικό πρόγραμμα ως "σύνολο εμπειριών"**. Ως εκ τούτου, διεπιστημονικά έργα, θεσμικά έργα, διεθνή προγράμματα, συμμετοχή των μαθητών/τριών σε θεσμικά όργανα διοίκησης, συμμετοχή σε μαθητικές ενώσεις κλπ. παίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή ευκαιριών στα παιδιά (Council of Europe, 2018, 20).

Παρά τα όσα αναφέρθηκαν, το θέμα της δημιουργίας ενός δημοκρατικού προγράμματος σπουδών είναι σχεδόν βέβαιο ότι συνεπάγεται συγκρούσεις και διαμάχες, καθώς δεν μπορεί παρά να είναι αποτέλεσμα του συνυπολογισμού πολλών και ενδεχομένως ετερόκλητων απόψεων. Πρακτικά, αυτή η δημιουργία έρχεται αντιμέτωπη με ένα μεγάλο μέρος της κυρίαρχης από πολλά χρόνια άποψης για το τι θα έπρεπε να είναι το κρατικά προαποφασισμένο πρόγραμμα σπουδών. Η δυνατότητα ακρόασης ενός ευρέος φάσματος από απόψεις θεωρείται συχνά ως απειλή για την κυρίαρχη κουλτούρα, ειδικά επειδή ορισμένες από αυτές τις φωνές προσφέρουν ερμηνείες σε θέματα και γεγονότα αρκετά διαφορετικές από εκείνες που παραδοσιακά διδάσκουν τα σχολεία. Ακόμα χειρότερα, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να αναλύσουν κριτικά τα ζητήματα και τα γεγονότα, εγείρεται η πιθανότητα να τεθούν υπό αμφισβήτηση οι κυρίαρχες ερμηνείες. Το ίδιο συμβαίνει και στην οργάνωση του προγράμματος σπουδών γύρω από τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, αλλά αυτή η ρύθμιση επίσης έρχεται σε σύγκρουση με την αποστειρωμένη εκδοχή της γνώσης και των δεξιοτήτων που αποτελεί μέρος της προσέγγισης του προγράμματος σπουδών, που βασίζεται στον διαχωρισμό των γνωστικών αντικειμένων. Και, τέλος, η πιθανότητα **οι μαθητές/τριες να μπορούν να συνεισφέρουν με τις δικές τους ανησυχίες για το πρόγραμμα σπουδών** εγείρει την απειλή να θιγούν θέματα που αποκαλύπτουν τις ηθικές και πολιτικές αντιφάσεις που διαπερνούν την κοινωνία μας, απομακρύνοντας από τις αξίες που υποστηρίζει αυτή η κοινωνία. Επιπλέον, σε ένα δημοκρατικό ΑΠΣ, **οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να ακουστούν οι φωνές τους στη δημιουργία του προγράμματος σπουδών**, καθώς μάλιστα προορίζεται για τους συγκεκριμένους μαθητές/τριες με τους οποίους συνεργάζονται. Ακόμη και οι πιο περιστασιακοί παρατηρητές δεν μπορεί παρά να παρατηρούν ότι το δικαίωμα αυτό έχει διαβρωθεί σοβαρά τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς οι αποφάσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και ακόμη και συγκεκριμένα σχέδια σπουδών έχουν συγκεντρωθεί στο κράτος. Η

επακόλουθη "απο-εξειδίκευση" των εκπαιδευτικών, ο επαναπροσδιορισμός των εργασιών τους ως υλοποίησης των ιδεών και των σχεδίων των άλλων, είναι ένα από τα πιο προφανή παραδείγματα πως η δημοκρατία καταπατάται στα περισσότερα σχολεία (Apple & Beane, 2007, 11).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα της EUDEC Greece (*European Democratic Education Community*), αν και το επίσημο ΑΠΣ περιλαμβάνει διαθεματική προσέγγιση και μάθηση βασισμένη σε σχέδια εργασίας, στην πράξη μόνο μια μειοψηφία σχολείων εφαρμόζει αυτή την προσέγγιση (κυρίως από τον ιδιωτικό τομέα). Μάλιστα δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της συν-δημιουργίας της μαθησιακής πορείας. Γίνεται εξάλλου η εκτίμηση στην ανωτέρω ιστοσελίδα ότι «αποτελεί θέμα προτεραιότητας για τον Έλληνα Συνήγορο του Παιδιού, η καθιέρωση της άμεσης και ενεργού συμμετοχής και ο σεβασμός της άποψης όλων των μαθητών/τριών σχετικά με θέματα που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν τη ζωή τους».

5.4.2 Το δημοκρατικό σχολικό κλίμα

Η δημοκρατική σχολική μονάδα αναγνωρίζεται πρωτίστως, με βάση τις μαρτυρίες όσων έχουν συμμετάσχει σε μια τέτοια, από το θετικό κλίμα που επικρατεί στον χώρο της, και πιο συγκεκριμένα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια δημοκρατικής κουλτούρας σε αυτήν. Η αυταρχική ατμόσφαιρα και η πειθαρχία που προωθούνται συχνά μέσα από το κρυφό πρόγραμμα από τους εκπαιδευτικούς, λειτουργούν καταρρίπτοντας κάθε θεωρητική γνώση για την πολιτική εκπαίδευση και τη δημοκρατία.

Η **ύπαρξη δημοκρατικής κουλτούρας** στο σχολείο δηλώνεται από τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται και συμπεριφέρονται μεταξύ τους οι μαθητές / τριες, κατά την αμοιβαία προσφορά ή την άρνηση βοήθειας, κατά τη διαμόρφωση των παιχνιδιών, κατά τις μορφές κοινωνικής επικοινωνίας και εργασίας, κατά τη διεξαγωγή και την επίλυση των συγκρούσεων (Πανταζής,2015,139). Σε ένα σχολείο με δημοκρατικό σχολικό κλίμα, οι μαθητές/ τριες ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις απόψεις και την κριτική τους στην εξουσία των ενηλίκων, δασκάλων και διευθυντών. Οι ενστάσεις τους θα πρέπει να απαντώνται από τις αρμόδιες αρχές και απαγορεύεται να απειλούνται οι μαθητές /τριες ή να τιμωρούνται για τη διαφωνία τους(Pearl & Knight, 1999, 226). Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους

μαθητές/τριες έχει σημαντική επίπτωση στις αξίες, τις στάσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι. Οι δημοκρατικές αξίες, στάσεις και δεξιότητες δεν μπορούν να αποκτηθούν με επίσημη διδασκαλία σχετικά με τη δημοκρατία μόνο, αλλά πρέπει να εξασκηθούν (Council of Europe, 2018, 29). Είναι σημαντικό να προωθούνται ανοικτοί ασφαλείς χώροι και κλίμα τέτοιο, ώστε να επιτρέπει τη συμπεριληπτική και αποτελεσματική μάθηση και τη διαχείριση δύσκολων διαλόγων, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τις σκέψεις και τις διαφωνίες τους (Council of Europe, 2018, 32).

Το δημοκρατικό σχολικό κλίμα έχει οριστεί ως εκείνο που παραμένει επικεντρωμένο στις δημοκρατικές αξίες, όπου οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη διαμόρφωση κανόνων και την οργάνωση δραστηριοτήτων/εκδηλώσεων. Με βάση διεθνείς έρευνες μάλιστα (Lenzi, Vieno, Sharkey, et al., 2014, 3), τα υψηλότερα επίπεδα δημοκρατικού σχολικού κλίματος συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα πολιτικής υπευθυνότητας.

5.4.3 Τα δημοκρατικά σχολεία σήμερα

Αυτή τη στιγμή, λειτουργούν περίπου 1000 σχολεία που αυτοαποκαλούνται δημοκρατικά σε όλο τον κόσμο, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρέχει η επίσημη ιστοσελίδα της EUDEC. Ο τρόπος που η δημοκρατία εκφράζεται σε αυτά τα σχολεία ποικίλλει, από απλές σχολικές συναντήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες ψηφίζουν για συγκεκριμένα θέματα, ως την πλήρη δημοκρατία, κατά την οποία τα παιδιά παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου, όπως τον προϋπολογισμό, την πρόσληψη ή απόλυση δασκάλων και τον καθορισμό της διδακτέας ύλης.

Τα ελληνικά σχολεία θεωρητικά ακολουθούν τις δημοκρατικές αρχές, αλλά σπάνια βρίσκει κανείς ουσιαστικά δημοκρατικές δομές σε αυτά. Η δημοκρατία στα ελληνικά σχολεία σχετίζεται σχεδόν αποκλειστικά με την Αγωγή του Πολίτη χωρίς την συνεπαγόμενη άσκησή της μέσα στην τάξη, ενώ σίγουρα δεν αφορά σε μια ισότιμη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών /τριών. Παρά το κρατικό εκπαιδευτικό πρότυπο, ένας μικρός αριθμός ελληνικών δημοσίων σχολείων καταφέρνουν να συμπεριλάβουν ορισμένες από τις δημοκρατικές αρχές στην καθημερινή σχολική

ζωή, κυρίως λόγω κοινωνικών συνθηκών, που ευνοούν τις πρωτοβουλίες κάποιων πρόθυμων παιδαγωγών.

Συνοψίζοντας όσα ειπώθηκαν περί δημοκρατικής εκπαίδευσης, θα έλεγε κανείς πως η ουσία της συνίσταται στο **να παραμένει ο διδασκόμενος, σε κάθε μορφή διδασκαλίας, Υποκείμενο και να μην καταλήγει αντικείμενο χειραγώγησης** (Πανταζής στο Lenhart:2006,28). Μέσα σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπως τα περισσότερα των καιρών μας, ο Biesta, όχι τυχαία, μιλάει για «θάνατο του Υποκειμένου» και «τέλος του Ανθρώπου» (Biesta, 2006,8). Μόνο υπό συνθήκες σαν αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω, οι μαθητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν ξανά την έννοια του Υποκειμένου αποκτώντας τη στάση και τη συνείδηση ενεργού πολίτη με δημοκρατικό συμμετοχικό ήθος. Οι δυσκολίες που απαντώνται μέσα στα πλαίσια διαδικασιών τόσο βαθιά ουσιαστικών, πρέπει να είναι αναμενόμενες και να μην αποθαρρύνουν τον εκπαιδευτικό ή τον σχολικό διευθυντή. Μέσα ακριβώς από αυτές τις δυσκολίες σμιλεύεται το ήθος του δημοκρατικού πολίτη, η ταυτότητα του οποίου εξελίσσεται εκ παραλλήλου με αυτήν του συνόλου στο οποίο ανήκει: ο δημοκρατικός πολίτης δεν αποτελεί έννοια στατική και αποκρυσταλλωμένη, αλλά άκρως εξελικτική και δυναμική.

5.5 Δομικοί άξονες της δημοκρατικής σχολικής τάξης / μονάδας: οι «δημοκρατικές τέχνες», η σημασία και η καλλιέργειά τους

Έχοντας κάνει μια εκτενή αναφορά στα χαρακτηριστικά στοιχεία που συγκροτούν το προφίλ μιας δημοκρατικής σχολικής τάξης/ μονάδας με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, κρίνεται απαραίτητο ακολούθως να αποσαφηνιστεί η έννοια των απαραίτητων για τη σταθεροποίηση της δημοκρατίας λεγόμενων δημοκρατικών τεχνών. Διδάσκοντας τις αρχές της δημοκρατικής πολιτότητας είναι σημαντικό ουσιαστικά η τάξη/ σχολική μονάδα να είναι οργανωμένη σαν ένα είδος κυβέρνησης: εκεί οι μαθητές/ τριες θα βιώσουν τα στοιχεία της ενεργού πολιτότητας, συμμετέχοντας, μπαίνοντας στον ρόλο του εκπρόσωπου ή του ψηφοφόρου, διεξάγοντας debate γύρω από θέματα κοινού ενδιαφέροντος, ενώ θα είναι «αναγκασμένοι» να στηρίζουν την γνώμη τους με επιχειρήματα και τεκμήρια (Pearl & Knight, 1999, 100). Ουσιαστικά η δημοκρατική τάξη αποτελεί έναν ακρογωνιαίο λίθο για την εξάσκηση στα στοιχεία της πολιτότητας, καθώς εκεί όλοι οι μαθητές/ τριες μπορούν να ακονίσουν τις δημοκρατικές τέχνες που περιλαμβάνουν: την ενεργό

ακρόαση, τον δημόσιο διάλογο, τη δημιουργική διαφωνία, την πολιτική φαντασία, την δημόσια κρίση και την αξιολόγηση έργου (Pearl & Knight, 1999, 101).

1. Η **ενεργός ακρόαση** θεωρείται μια αναπτυξιακή διαδικασία, καθόλου εύκολη να αποκτηθεί, αφού χρειάζεται εξάσκηση και όχι μακρόσυρτες συνεδρίες. Είναι απλά ένας τρόπος προσέγγισης των προβλημάτων που αναφέρονται από τα καθημερινά περιστατικά που προκύπτουν σε οποιονδήποτε χώρο. Για να γίνει κάποιος αποτελεσματικός ακροατής, χρειάζεται να επιδείξει ένα πνεύμα το οποίο αυθεντικά σέβεται την αξία του ατόμου και την ικανότητα του συνομιλητή για αυτοπροσδιορισμό (Rogers & Farson, 2007, 1). Η ενεργός ακρόαση προϋποθέτει ειλικρινές ενδιαφέρον για τον ομιλητή, ενσυναίσθηση και αποκωδικοποίηση τόσο των λεκτικών όσο και των μη - λεκτικών μηνυμάτων που μεταφέρει ο ομιλητής (Rogers & Farson, 2007, 5). Η ενεργός ακρόαση προϋποθέτει ακροατές που γνωρίζουν την αξία της σιωπής. Η σιωπή προωθεί τον διάλογο και μπορεί να δώσει τον χώρο μέσα στον οποίο οι ως τότε σιωπηλές φωνές, να ακουστούν και να αναγνωριστούν (Dobson, 2014, 8). Η ενεργός ακρόαση δεν είναι μια παθητική διαδικασία, αλλά τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι προωθεί την ανάπτυξη, προξενώντας αλλαγές στις βασικές αξίες και την φιλοσοφία τόσο ατόμων, όσο και ομάδων. Τα μέλη μιας ομάδας που εξασκείται σε αυτή τη διαδικασία τείνουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ετοιμότητα να ενσωματώσουν στον τρόπο σκέψης τους άλλες οπτικές γωνίες (Rogers & Farson, 2007, 1). Η ενεργός ακρόαση προκύπτει στην δημοκρατική τάξη χωρίς προαποφασισμένα ατζέντα θεμάτων, με την απλή κουβέντα γύρω από ερωτήσεις που μπορεί ο καθένας να έχει. Μέσα από αυτήν, αποκαλύπτονται αξίες και αμοιβαία ενδιαφέροντα, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η προσωπική κατανόηση του ίδιου του ομιλούντος (Pearl & Knight, 1999, 102).
2. Ο **δημόσιος διάλογος** ουσιαστικά αποτελεί μια δημόσια κουβέντα γύρω από ζητήματα που αφορούν στα κοινά. Μέσα από αυτόν, μπορούν οι συζητητές να μοιραστούν ενδιαφέρουσες οπτικές γύρω από ζητήματα και δημιουργικές εναλλακτικές επίλυσης (Pearl & Knight, 1999, 102). Πιο ειδικά, διάλογος είναι η διεξαγωγή συζήτησης, συνομιλίας ή συνδιάλεξης μεταξύ «*δύο ή περισσότερων προσώπων*» που «*αποσκοπεί στην αναζήτηση της αλήθειας με την παρουσίαση σκέψεων και αντιλήψεων που συχνά έρχονται σε σύγκρουση*»

(Ελευθεράκης,2011, 2). Στη συζήτηση, η γνώση δεν είναι ένα σταθερό πράγμα ή ένα εμπόρευμα που πρέπει να κατανοηθεί. Δεν είναι κάτι που περιμένει να ανακαλυφθεί, αλλά είναι μια πτυχή μιας διαδικασίας και προκύπτει από την αλληλεπίδραση (Gadamer, 1979, 347).

Ο διάλογος, ως ο ευχερέστερος τρόπος «εκθέσεως αντικρουομένων γνωμών», χρησιμοποιείται ως συζητητικό εργαλείο εξ αρχαιοτάτων χρόνων από τους ανθρώπους και είναι ένα εργαλείο κατάλληλο για τη δημοκρατική εκπαίδευση, η οποία έχει ως σκοπό της να καλλιεργήσει τη δημοκρατική νόηση του ανθρώπου και να του δώσει τη δυνατότητα να συμπεριφέρεται δημοκρατικά, δηλαδή να συμμετέχει στα κοινωνικά τεκταινόμενα, να διεκδικεί τα δικαιώματά του και να εκπληρώνει τις υποχρεώσεις του (Ελευθεράκης,2011, 7). Ο Freire θεωρεί τον διάλογο ως το βασικό στοιχείο στη δομή της γνώσης. Έτσι, οι αίθουσες διδασκαλίας πρεσβεύει ότι χρειάζεται να γίνουν οι χώροι συνάντησης, όπου διερευνάται η πληροφορία. Στο πλαίσιο αυτό, είναι φανερό ότι ο Freire δεν θεωρεί τον διάλογο ως μια απλή τεχνική εκπαίδευσης που οδηγεί στην επίτευξη ορισμένων αποτελεσμάτων, αλλά ως στοιχείο συμπληρωματικό προς την ανθρώπινη φύση (Durakoglu, 2013 ,104).

Ο διάλογος μπορεί να δώσει τη λύση, ως το κατεξοχήν συζητητικό και δημοκρατικό εργαλείο επίλυσης διαφορών και δημιουργίας συνθετικών λύσεων και συναινέσεων μεταξύ των κοινωνικών και πολιτικών εταίρων, και γι' αυτό θα έπρεπε να είναι ο κύριος μοχλός, ο οποίος θα οδηγεί σε μια σταθερή, δημοκρατική προοπτική την εκπαιδευτική δυστοκία των τελευταίων δεκαετιών της ελληνικής εκπαίδευσης (Ελευθεράκης,2011, 13). Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται σε διάλογο. Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει από τον μαθητή και ο μαθητής μαθαίνει από τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία του διαλόγου, υπό την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός διάλογος διεξάγεται με αγάπη, ελπίδα, βαθιά πίστη, θάρρος και σεμνότητα (Durakoglu, 2013, 105). Η ανησυχία δεν είναι να «κερδίσουμε το επιχείρημα», αλλά να προωθήσουμε την κατανόηση και την ανθρώπινη ευημερία (Habermas, 1984, 285-287). Μέσα από τη συνομιλία, δοκιμάζοντας τις προκαταλήψεις, ψάχνοντας το νόημα, γινόμαστε πιο κριτικά σκεπτόμενοι.

Ο εποικοδομητικός/ δημοκρατικός διάλογος, δεν πρέπει να εξαντλείται μέσα στα όρια της σχολικής τάξης ή μονάδας. Αντίστοιχος τρόπος επικοινωνίας

είναι απαραίτητο να επικρατεί και στην αλληλεπίδραση της σχολικής κοινότητας με την τοπική αυτοδιοίκηση, με τους άλλους τοπικούς φορείς και με την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Ιδιαίτέρως, οι σημαντικές πολιτιστικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης, αλλά και η δημοκρατική, με εποικοδομητικό διάλογο, συντεταγμένο ή και ευκαιριακό, επικοινωνία του σχολείου με τις τοπικές αρχές, δίνει και τη δυνατότητα επίλυσης πολλών εκπαιδευτικών προβλημάτων, αλλά και θετικά δημοκρατικά, ατομικά και συλλογικά, παραδείγματα προς τους μαθητές των σχολείων. Επίσης, η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, σ' όλα τα επίπεδα, καθώς και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι πολύ σημαντική για πολλούς λόγους και πρέπει να στηρίζεται στον εποικοδομητικό διάλογο (Ελευθεράκης, 2011, 15).

Ο δημόσιος διάλογος έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Πρώτον, ακρόαση όχι λιγότερο από ό, τι ομιλία. Δεύτερον, μια τέτοια διαδικασία είναι συναισθηματική, όσο και γνωστική. Τρίτον, η δυναμική του δημόσιου διαλόγου τον βγάζει από τον κόσμο της καθαρής έκφρασης σκέψεων στον κόσμο της συμμετοχής και της δράσης. Τέλος, είναι ένας δημόσιος τρόπος έκφρασης και συνεπώς εξαρτάται από τη συμμετοχή σε κοινότητες ενεργών πολιτών (Barber, 1989, 355). Ο δημόσιος διάλογος είναι επομένως μια μορφή δημόσιας σκέψης / δράσης και μπορεί να γίνει μόνο σε ένα δημόσιο περιβάλλον, όπου οι πολίτες συζητούν μαζί.

3. Η επόμενη από τις δημοκρατικές τέχνες είναι η **δημιουργική διαφωνία**. Γενικά, η διαφωνία τείνει να αποφεύγεται και να καταπιέζεται στον σχολικό χώρο, καθώς λείπουν οι εμπειρικές έρευνες που να επιβεβαιώνουν με ασφάλεια ότι η ύπαρξή της είναι πιο βοηθητική από την απουσία της. Η δημιουργία διαφωνίας με την επένδυση στις πιθανές θετικές της συνέπειες τείνει να είναι λοιπόν η εξαίρεση (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006, 70). Η διαφωνία ωστόσο, είναι ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της πολιτικής ζωής και οι βαθιές διαφωνίες μπορούν να γίνουν πηγή έντασης, ακόμη και βίας. Με τον τρόπο αυτό η διαφωνία μπορεί να υποσκάψει την σταθερότητα ενός δημοκρατικού καθεστώτος, αν δεν μπορεί να γίνει αντικείμενο συζήτησης μέσα από την ενεργοποίηση της ενεργού ακρόασης. Ο στόχος της διαφωνίας στη δημοκρατία είναι περισσότερο η κατανόηση παρά η συμφωνία (Dobson, 2014, 10). Οι δημοκρατικοί πολίτες με διαφωνίες είναι σημαντικό να

γνωρίζουν να συσκέπτονται, αναζητώντας την ηθική συμφωνία όταν μπορούν ή διατηρώντας τον αμοιβαίο σεβασμό, όταν δεν μπορούν (Macedo, 1999, 29). Υπάρχει επομένως, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, μια κομβική σύνδεση ανάμεσα στην ενεργό ακρόαση και κατανόηση, στον διάλογο γύρω από αμφιλεγόμενα πολιτικά ζητήματα - ιδιαίτερα ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικές απόψεις- και στην υγιή δημοκρατία. Αυτό συμβαίνει γιατί η συμμετοχή σε μια κουβέντα κάνει τους ανθρώπους πιο ανεκτικούς σε πολιτικό επίπεδο και έπειτα τους βοηθά να μαθαίνουν περισσότερα γύρω από τέτοια θέματα, σε μια εποχή μειωμένου πολιτικού διαλόγου (Hess, 2009, 12).

Η δημιουργική διαφωνία μεταξύ δυο και παραπάνω πλευρών με διαφορετικές απόψεις, ξεκινά από την κριτική, εποικοδομητική, ανοιχτή και έντιμη αντιμετώπιση, από όλες τις πλευρές, των επιχειρημάτων των υπολοίπων πλευρών. Πυροδοτεί δε τη θετική αλλαγή, αποκαλύπτοντας την οπτική όλων των εμπλεκόμενων μερών, βοηθά τη συνθετική σκέψη και εν τέλει οικοδομεί την αυτοπεποίθηση της ομάδας (Pearl & Knight, 1999, 102), ενώ αποτελεί βασική δεξιότητα προκειμένου για την ενημερωμένη λήψη απόφασης από τα μέλη μιας ομάδας (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006, 83), εξασφαλίζοντας ότι εκφράζονται πολλαπλές και ανταγωνιστικές μεταξύ τους απόψεις σχετικά με αμφιλεγόμενα ζητήματα, οι οποίες αξιολογούνται κριτικά και συντίθενται (Skinner & Hess, 2011, 1).

Δημιουργική διαφωνία υπάρχει όταν οι απόψεις, ιδέες, πληροφορίες, συμπεράσματα και θεωρίες ενός ατόμου είναι ασύμβατες με αυτές ενός άλλου και οι δυο αναζητούν να φτάσουν σε μια συμφωνία, η οποία θα εμπεριέχει την έννοια της σύνθεσης (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006, 71). Υπάρχει επομένως μια βασική διαφορά μεταξύ debate και δημιουργικής διαφωνίας, καθώς στο πρώτο οι συμμετέχοντες δεν προτίθενται να εγκαταλείψουν τις αρχικές τους θέσεις, ενώ στην δεύτερη ο διάλογος ξεκινά με αυτήν την προϋπόθεση (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006, 77). Τρία βασικά στοιχεία μπορούν να ανιχνευθούν σε κάθε δημιουργική διαφωνία: τα λογικά επιχειρήματα, η συνεργατική δομή στόχευσης - το να δουλεύουν δηλαδή οι συμμετέχοντες για έναν κοινό σκοπό- και οι αποκτημένες δεξιότητες για διαφωνία (skilled disagreement) (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006, 77).

Τα σχολεία συνεπώς, δεν έχουν μόνο το δικαίωμα, αλλά και την υποχρέωση, να δημιουργήσουν ένα κλίμα πνευματικής και πολιτικής ελευθερίας που να

χρησιμοποιεί γνήσιες δημόσιες αντιπαραθέσεις, ώστε να παρωθεί τους μαθητές να διαφωνούν, να συζητούν και να οραματίζονται πολιτικές δυνατότητες.

4. Η **πολιτική φαντασία** είναι η δυνατότητα του υποκειμένου να φτιάχνει καινούριες εικόνες για την πραγματικότητα που ζει και να επινοεί υλοποιήσιμες λύσεις για να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες. Με αυτήν, κεντρίζεται η δημιουργικότητα και δίνεται κίνητρο στην στοχοπροσήλωση (Pearl & Knight, 1999, 102). Η φαντασία προξενεί την προσδοκία ότι αυτό που δημιουργήθηκε σε φαντασιακό επίπεδο γίνεται αντιληπτό ως πιθανό να λάβει σάρκα και οστά. Η φαντασία επομένως μπορεί να δράσει ως κοινωνική δύναμη και να λειτουργεί ως παραγωγική πράξη με συνέπειες για όσους εμπλέκονται (Asen, 2002, 1961). Πολιτική φαντασία προκύπτει όταν οι καθημερινές δυσκολίες δεν αντιμετωπίζονται από τα υποκείμενα ως αναπόφευκτες, αλλά ως ένας προσωρινός συμβιβασμός.
5. Η **δημόσια κρίση** ουσιαστικά αποτελεί ένα είδος *λογοδοσίας*. Ορισμένα από τα προβλήματα που συνεπάγεται κάθε διακυβέρνηση έχουν σχέση με ένα έλλειμμα δημοκρατικού ελέγχου και λογοδοσίας (Παπαδόπουλος, 2015, 2). Η σημασία που έχουν οι μηχανισμοί λογοδοσίας στην πολιτική ζωή γίνεται φανερό από το γεγονός ότι αυτοί μπορεί να οδηγήσουν σε κυρώσεις τόσο σοβαρές, όπως η μη επανεκλογή κυβερνήσεων (Παπαδόπουλος, 2015, 3).
Όσον αφορά στη διαδικασία της λογοδοσίας, μπορούμε να την ορίσουμε ως μια κοινωνική σχέση όπου ένας παράγοντας είναι υποχρεωμένος να εξηγήσει τη στάση του σε ένα κοινό και να υποστεί (θετικές ή αρνητικές) συνέπειες. Με άλλα λόγια, εάν ο Α είναι υπόλογος απέναντι στον Β, αυτό σημαίνει ότι ο Α οφείλει να ενημερώνει τον Β για τις αποφάσεις και τις ενέργειες του, οφείλει να τις δικαιολογεί και γνωρίζει ότι θα υποστεί κυρώσεις σε περίπτωση που ο Β δεν μείνει ικανοποιημένος από την επίδοση ή τα επιχειρήματά του (Παπαδόπουλος, 2015, 3). Η λογοδοσία έχει δημόσιο και δημοκρατικό χαρακτήρα - δημόσιο με την έννοια ότι δεν πρόκειται για διαδικασίες 'κεκλεισμένων των θυρών'- και δημοκρατικό με την έννοια ότι ο κεντρικός μηχανισμός λογοδοσίας είναι οι εκλογές, στις οποίες οι κυβερνώντες εκθέτουν και υπερασπίζονται τα πεπραγμένα τους (Παπαδόπουλος, 2015, 8). Προκειμένου για τον χώρο της εκπαίδευσης, η δημόσια κρίση ή λογοδοσία αφορά σε όποιον έχει αναλάβει στην τάξη/ σχολική μονάδα κάποιο είδος

«αξιώματος» – έναν ρόλο, πχ. του γραμματέα, του ταμεία, του υπεύθυνου υλικών, του υπεύθυνου καθαριότητας κ.ά. Σημαντικό είναι η δημόσια κρίση να προκύπτει διαδραστικά μέσα στην δημοκρατική τάξη, χωρίς προσωπικά κίνητρα εμπάθειας και να αιτιολογείται διακριτικά. Με αυτήν εν μέρει, γίνεται εφικτή η επίλυση προβλήματος, καθώς οι συμμετέχοντες συνηθίζουν και γίνονται πιο δεκτικοί στην αποδοχή των συνεπειών των πράξεών τους (Pearl & Knight, 1999, 102). Η γνήσια δημόσια κρίση απλά δεν μπορεί να αναπτυχθεί σε ένα δωμάτιο όπου κάποιος κάθεται με τον εαυτό του. Είναι το προϊόν της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και απαιτεί ενσυναίσθηση. Διδάσκεται καλύτερα επιτρέποντας στους μαθητές να αλληλεπιδρούν μαζί ως ομάδα για ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος σε ένα περιβάλλον όπου οι συμμετέχοντες είναι εξουσιοδοτημένοι να λαμβάνουν πραγματικές αποφάσεις (Barber, 1989, 356).

6. Η **αξιολόγηση έργου** αποτελεί την τελευταία αλλά σημαντικότερη ανάμεσα στις δημοκρατικές τέχνες. Η αξιολόγηση γενικά πρέπει να συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη της πολιτικής και της κοινωνίας, καθώς από μόνη της αποτελεί δημιουργικό παράγοντα στις δημοκρατικές κοινωνίες και υποχρεούται να λειτουργεί σύμφωνα με τους στόχους και τους κανόνες της (Beywl, 2006, 2). Υπάρχουν εξάλλου διαφορετικές προοπτικές για το τι αποτελεί αξιολόγηση υψηλής ποιότητας. Ο σεβασμός στις ιδιαιτερότητες και στις διαφορές αποτελεί μέρος αυτής της αξιολόγησης. Κάθε κοινωνία έχει μοναδικές πολιτικές παραδόσεις και πολιτισμό, προσλήψεις της δημοκρατίας και ιδέες σχετικά με το ρόλο της αξιολόγησης σε μια δημοκρατία (Beywl, 2006, 4).

Η αξιολόγηση έργου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια διαρκής επανεκτίμηση των έργων που υλοποιούνται, των γνώσεων που αποκτώνται, των δεξιοτήτων που καλλιεργούνται, των στάσεων που υιοθετούνται στην σχολική τάξη / μονάδα. Το σχολείο είναι ένας θεσμός στον οποίο οι δάσκαλοι αξιολογούν τους μαθητές τους διαρκώς. Θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να το κάνει. Την ίδια στιγμή όμως συχνά θεωρούν για τους εαυτούς τους ότι είναι πέραν πάσης αξιολογήσεως, ότι δεν υπάρχει κανείς που να έχει τη δική τους αντικειμενικότητα και δικαιοκρισία για να τους κρίνει. Το θέμα είναι η αφετηριακή αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών της σημασίας και της αναγκαιότητας της αξιολόγησης για να γίνουν καλύτεροι οι ίδιοι, τα σχολεία και άρα οι μαθητές (Ζουμπουλάκης, 2017, 159). Η καλλιέργεια κουλτούρας

αξιολόγησης στον χώρο του σχολείου, χτίζει ικανότητες και αναπτύσσει τη συλλογική μνήμη (Pearl & Knight, 1999,102), ενώ οι στρατηγικές αυτό-ρύθμισης, όπως η αυτό-αξιολόγηση, έχει αποδειχθεί ότι ενδυναμώνουν τους μαθητές/ τριες να κατακτήσουν πέρα από ακαδημαϊκούς στόχους και κοινωνικές δεξιότητες (Martin, Mithaug , Cox et al., 2003, 432).

Στο δημοκρατικό σχολείο, οποιαδήποτε κι αν είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ως κοινότητας, η καλλιέργεια των δημοκρατικών τεχνών αποτελεί κομμάτι μιας καθημερινότητας, που περνά τόσο μέσα από τις ρητές παραδοχές όλων των συμβαλλομένων μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και μέσα από τις άρρητες διαδικασίες του παραπρογράμματος.

6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΣΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ

Θεωρείται ίσως αυτονόητο, από όσα έχουν ήδη αναφερθεί σχετικά, ότι ένα σχολείο που δρα ως δημοκρατική κοινότητα δεν μπορεί παρά να σέβεται την ανθρώπινη υπόσταση στο πρόσωπο κάθε ξεχωριστού ατόμου που κινείται στον χώρο του, είτε αυτό είναι μαθητής, είτε δάσκαλος, είτε γονέας, είτε πάσης φύσεως προσωπικό. Ουσιαστικό χαρακτηριστικό λοιπόν της δημοκρατικής εκπαίδευσης, για το οποίο κρίνεται απαραίτητο να γίνει ξεχωριστή αναφορά, είναι η παροχή ίσων ευκαιριών μακριά από κάθε είδους στερεότυπα, προκαταλήψεις, ρατσισμό και ξενοφοβία. Τι ακριβώς σημαίνουν όλες αυτές οι έννοιες; Υπάρχουν στις μέρες μας -παγκοσμίως και στη χώρα μας- ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση; Πώς ακριβώς ορίζονται οι ίσες ευκαιρίες μέσα σε μια προσπάθεια για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και με ποιες πρωτοβουλίες επιδιώκεται να επιτευχθούν;

6.1 Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία του ρίσκου και κοινωνική παθογένεια

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από πληθυσμιακές μετακινήσεις ομάδων ατόμων, με σκοπό την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής, αλλά και για λόγους επαγγελματικών, εκπαιδευτικών ή αναψυχής. Η κατάσταση αυτή οδηγεί μοιραία στην αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις ανάμεσα στα μετακινούμενα άτομα και τα άτομα της εκάστοτε χώρας υποδοχής (Μελιτζάνη στο Γεωργογιάννης, 2011, 244). Από την άλλη πλευρά, η παγκοσμιοποιημένη οικονομία των ημερών μας και η ταυτόχρονη εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία με την αδιαμφισβήτητη τεράστια συμβολή της τεχνολογίας, φαίνεται να διευκολύνουν τον άνθρωπο στην κατάκτηση της ταυτότητας του πολίτη του κόσμου, ενός πολίτη που κινείται ελεύθερα από τόπο σε τόπο δίχως τους δισταγμούς του παρελθόντος. Παρ' όλα αυτά, η εμφάνιση εθνικιστικών, τρομοκρατικών και θρησκευτικών εξτρεμιστικών φαινομένων σε επίπεδο διεθνές δείχνει να απειλεί την παγκόσμια ασφάλεια, συνυφαίνει το πλέγμα μιας κοινωνίας του ρίσκου (Αρβανίτη, 2013, 93) και αποκαλύπτει την κοινωνική παθολογία των ημερών μας.

Στον κοντινό μας ευρωπαϊκό χώρο, η συνένωση των ευρωπαϊκών λαών αποτελούσε για πολλά χρόνια ένα όραμα –που ίσως αποδείχτηκε ουτοπία. Οι εμπνευστές του θεώρησαν ως δύναμή της Ευρώπης αυτή την ίδια την ανομοιογένειά της. Βασική αρχή της ενωμένης Ευρώπης υπήρξε η αποδοχή του *Άλλου* ως ισότιμου μέλους της ευρωπαϊκής οικογένειας. Ευρωπαϊκοί θεσμοί, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, εργάζονται για την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την ισονομία, την εδραίωση της ασφάλειας, τη διασφάλιση της δημοκρατίας, την προώθηση της οικονομικής ευημερίας (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου ,2006, 181). Στην πράξη όμως, οι συγκρούσεις λαών και εθνοτήτων, η ύπαρξη χωρών πρώτης και δεύτερης κατηγορίας, τα κύματα νόμιμης και μη μετανάστευσης σε ευρωπαϊκές χώρες, η ξενοφοβία και η βία παραμένουν ζητήματα που περιμένουν αντιμετώπιση.

Στην άλλη άκρη του *πολιτισμένου* δυτικού κόσμου, στις Η.Π.Α., η σαφής διάκριση σε βάρος ποικίλων μειονοτικών πληθυσμών είναι πολυεπίπεδη. Η χρήση του ‘φυλετικού προφίλ’ [racial profiling] είναι για παράδειγμα μια ευρέως διαδεδομένη πρακτική, κατά την οποία τα μέλη σωμάτων ασφαλείας χρησιμοποιούν ως κριτήριο την εθνικότητα ή τη φυλή ενός ατόμου για να αποφασίσουν αν θα ελέγξουν ή θα παρακολουθήσουν το άτομο αυτό (Macedo , 2012 ,83).

Στον χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα, έρευνα σε σχολεία της Καλιφόρνια έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες που σχετίζονται με την εθνότητα ή την φυλή. Μιλώντας για εκπαιδευτικές ανισότητες, το ζήτημα της γλώσσας αναδεικνύεται κομβικό. Το κίνημα “English Only” στις ΗΠΑ, υποστηρίζει ότι οι πολιτείες θα πρέπει να αναγνωρίζουν μόνο την αγγλική ως επίσημη γλώσσα στην εκπαίδευση. Με φόντο ένα τοπίο γλωσσικών και πολιτισμικών διακρίσεων, οι περισσότεροι μετανάστες μαθητές δεν νιώθουν ευπρόσδεκτοι ούτε στην αμερικανική κοινωνία, ούτε στα σχολεία, ενώ την ίδια στιγμή η διάκριση εις βάρος των δασκάλων με βαριά προφορά πχ. στην Αριζόνα είναι μια προσβολή για την κοινότητα των Ισπανόφωνων στις Ηνωμένες Πολιτείες και σε όλο τον κόσμο (Macedo , 2012 , 74).

Μιλάμε λοιπόν για μια πολιτιστική ηγεμονία, η οποία φαίνεται να έχει εγκαθιδρυθεί με τρόπο τόσο επιτυχή, καθώς ακόμη και τα θύματά της βλέπουν τη διαδικασία ως φυσιολογική (Macedo , 2012 , 72). Οι συζητήσεις περί αγγλικής ως κυρίαρχης γλώσσας στην εκπαίδευση αναφέρονται κυρίως στο γεγονός ότι η ύπαρξη Ισπανόφωνων στη χώρα δημιουργεί πιέσεις για αναγνώριση των ισπανικών ως μίας

από τις επίσημες γλώσσες (Macedo, 2012 ,83). Με βάση σχετικές έρευνες, οι Λατινοαμερικάνοι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, δεν έχουν το ίδιο επίπεδο ακαδημαϊκής επιτυχίας σε σύγκριση με άλλους. Μεγάλο μέρος της ευθύνης για το γεγονός αυτό τοποθετείται από τα σχολεία στις ιστορικά περιθωριοποιημένες κοινότητες χρώματος, στις οικογένειες και στους ίδιους τους μαθητές. Σύμφωνα με το Pew Hispanic Center, οι νεοφερμένοι νεαροί Λατινοαμερικάνοι έχουν το υψηλότερο ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου στο δημόσιο σχολικό σύστημα (Ramirez & Jafee, 2016, 45). Τα υψηλά ποσοστά ισπανόφωνων μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο -σε μερικές αστικές σχολικές περιφέρειες όπως είναι η Βοστώνη περίπου το 65% αυτών των μαθητών εγκαταλείπουν το σχολείο στη δευτέρα ή την τρίτη γυμνασίου- αποδεικνύουν ότι οι προαναφερθείσες μεροληπτικές πρακτικές για τη γλώσσα, τη φυλή, την εθνικότητα, αλλά και για το φύλο και την κοινωνική τάξη εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν τον πολιτισμό των περισσότερων αστικών δημόσιων σχολείων. Υπάρχουν πολύ λίγα στη διδασκόμενη ύλη που να αφορούν ουσιαστικά τους μετανάστες μαθητές και να τους βοηθούν να χτίσουν την πολυσύνθετη ταυτότητά τους. Αντιθέτως, αυτό που προσφέρει η διδασκόμενη ύλη σύμφωνα με τον Macedo, είναι μια *«εξαναγκαστική διαδικασία αφομοίωσης που αντικατοπτρίζει τις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας και μια σχεδόν πολιτισμική γενοκτονία, σχεδιασμένη να καταστήσει ικανή την κυρίαρχη ομάδα να παγιώσει την πολιτισμική της ηγεμονία»* (Macedo , 2012 ,71).

Εκκάθαρα αντικατοπτρίζεται το φάσμα των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στον τομέα των πολιτικών σπουδών και της εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτότητα. Σύμφωνα με τον Youniss, τα σχολεία για ΑμεΑ τείνουν να προσφέρουν πολιτική εκπαίδευση που της λείπουν οι πλούσιες εμπειρίες σε δημοκρατικές πρακτικές, όπως οι συζητήσεις, οι προσομοιώσεις, η κοινωνική υπηρεσία (Youniss, 2011, 101). Ομοίως, οι Αφροαμερικάνοι μαθητές τείνουν χωρίς διαμαρτυρία να αναφέρουν λιγότερο ότι είχαν την ευκαιρία να κάνουν πολιτική αγωγή και να μάθουν για το έργο της κυβέρνησης ή να κάνουν έναν διάλογο γύρω από τα τρέχοντα θέματα (Kahne & Middaugh, 2015, 37). Στο ίδιο ύφος ο Salinas και ο Franquiz υποστηρίζουν ότι οι νεοεισερχόμενοι λατινοαμερικάνοι σπουδαστές δεν έχουν πρόσβαση σε ένα ουσιαστικό πρόγραμμα σπουδών για την πολιτότητα στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ramirez & Jafee, 2016, 45).

Πώς μπορούν λοιπόν να ερμηνευτούν τέτοιες κοινωνικές διακρίσεις σε ολόκληρο τον δυτικό κόσμο σε μια χρονική στιγμή που λέξεις όπως ‘ποικιλομορφία’ και ‘πολυπολιτισμικότητα’ απαντώνται στις διακηρύξεις περί αποστολής και στόχων των περισσότερων θεσμών; (Macedo , 2012 , 74). Αυτό που πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι ότι το σύνολο των προαναφερθέντων φαινομένων δεν αποτελούν παρά μεμονωμένα παραδείγματα μιας συνολικότερα ζοφερής εικόνας. Οι πρόσφατες επιθέσεις κατά του ισπανόφωνου πληθυσμού στις ΗΠΑ, όπως υποστηρίζει ο Macedo, σχετίζονται άμεσα με την απέλαση των Ρομά από τη Γαλλία, με το κλείσιμο των προγραμμάτων Εθνικών Σπουδών στην Αριζόνα και με την παρεμπόδιση της οικοδόμησης ενός τζαμιού στη Νέα Υόρκη. Τα γεγονότα αυτά «δεν αντικατοπτρίζουν απλώς την ύπαρξη εξτρεμιστών πολιτικών και ομάδων σε μια συγκεκριμένη χώρα, πολιτεία ή πόλη. Συνιστούν αναπόσπαστο τμήμα μιας **ρατσιστικής** ιδεολογίας που δεν περιορίζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες αλλά είναι ένα ύπουλο παγκόσμιο φαινόμενο» (Macedo , 2012 , 74).

6.2.1 Ορισμοί και διάκριση εννοιών: κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις, διακρίσεις

Απαραίτητο κρίνεται ακολούθως να γίνει μια προσπάθεια να παρουσιαστεί συνοπτικά με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία το σύνολο των όρων που αφορούν στα προαναφερθέντα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας και εχθρότητας κατά ομάδων ατόμων, επιβουλεύόμενα την ύπαρξη ουσιαστικής δημοκρατίας στον σύγχρονο κόσμο.

Αρχικά, ο όρος **κοινωνικός αποκλεισμός** χρησιμοποιείται όταν τα μέλη μιας ομάδας ατόμων βιώνουν την απουσία κοινωνικών, ατομικών ή και πολιτικών δικαιωμάτων με την έγκριση του νόμου ή ακόμα και του εθνικού δικαίου. Οι ομάδες που θεωρούνται κοινωνικά αποκλεισμένες παρουσιάζουν πάγια υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού και γενικά χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο (Ουζούνη,2017, 16). Ακολούθως, ως **ευάλωτες κοινωνικές ομάδες** ορίζονται αυτές που έχουν λόγω ποικίλων συγκυριών μειωμένη πρόσβαση στα δημόσια κοινωνικά αγαθά. Στερούνται πχ. εργασίας και εισοδήματος, ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, στέγης, εκπαίδευσης, φέροντας το στίγμα της αποτυχίας και βιώνοντας τον κοινωνικό ρατσισμό (Ουζούνη, 2017, 21). Πιο ειδικός είναι ο όρος **ειδικές ομάδες**, στον οποίο νοούνται όσοι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους

συγκεκριμένα στην αγορά εργασίας: πχ. άτομα με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, κάτοικοι απομακρυσμένων περιοχών, ανήλικοι παραβάτες (Ουζούνη, 2017, 22).

Ποιος όμως είναι ο μηχανισμός που κρύβεται πίσω από το παγκόσμιο φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού; Ο υγιής ψυχολογικός μηχανισμός της κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης, που βοήθησε το ανθρώπινο είδος να επιβιώσει, μοιάζει να υπόκειται σε διάφορες παθολογίες και στρεβλώσεις που σταδιακά οδήγησαν στον σχηματισμό νοσηρών διαχωρισμών, προκαταλήψεων, στερεοτυπικών αντιλήψεων, οδηγώντας σε φαινόμενα όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία και η εχθρότητα απέναντι στην κάθε είδους ετερότητα.

Ξεκινώντας την αναφορά στις ανωτέρω έννοιες, είναι σημαντικό να αρχίσει κανείς από την περιγραφή του μηχανισμού των αναπαραστάσεων. **Οι αναπαραστάσεις** συνιστούν συστήματα κατανόησης του φυσικού αλλά και του κοινωνικού περιβάλλοντος, παρεμβαίνοντας μοιραία στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων. Αποτελούν προϊόν συλλογικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής διαδικασίας, όπου τα άτομα συναλλάσσονται και από κοινού οικοδομούν τα στοιχεία της κοινωνικής αναπαράστασης. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν δυο διαστάσεις, την περιγραφική και τη συναισθηματική. Τα στοιχεία πχ. που περιλαμβάνονται στον πυρήνα της αναπαράστασης του καθενός για τους αλλοδαπούς προκύπτουν κυρίως από α) τις απόψεις του, που έχουν διαμορφωθεί από την επιρροή των Μέσων Ενημέρωσης και από β) την επαφή που έχει ο ίδιος με τους αλλοδαπούς (Παρασκευόπουλος & Μπίλια, 2015, 9).

Από τις κοινωνικές αυτές αναπαραστάσεις μπορούν να προκύψουν τα **στερεότυπα**, τα οποία αποτελούν ατεκμηρίωτες γενικεύσεις, αθέμιτες περιγραφές, ερμηνείες και αξιολογήσεις για κάποιον «Άλλο» ως μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας (μαύρος, χοντρός, τυφλός, πλούσιος κ.λπ.). Ανάλογα με το αν η υπεραπλουστευτική αξιολόγηση του «Άλλου» είναι θετική ή αρνητική, το στερεότυπο μπορεί επίσης να είναι θετικό ή αρνητικό. Στη δημιουργία στερεοτύπων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ψυχολογικός μηχανισμός της μετατόπισης, κατά τον οποίο *«τα συναισθήματα της εχθρότητας ή του θυμού κατευθύνονται εναντίον αντικειμένων τα οποία δεν είναι οι πραγματικοί πρόξενοί τους»* (Σπίνου, 2017, 10).

Η πολιτισμική εικονολογία είναι κλάδος της συγκριτικής γραμματολογίας και ασχολείται με τη μελέτη των στερεοτυπικών εικόνων που έχει σχηματίσει μια κοινωνική ομάδα για τα άτομα μιας άλλης ομάδας (εθνικής-εθνοτικής, θρησκευτικής, ιδεολογικής κ.λπ.), καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι εικόνες διαμορφώνονται, υιοθετούνται και χρησιμοποιούνται (Μελιτζάνη στο Γεωργογιάννης, 2011, 245). Τα στερεότυπα λοιπόν, μπορούν να ενταχθούν σε τουλάχιστον τέσσερις κατηγορίες: α) φυλετικά/εθνικά στερεότυπα β) εκπαιδευτικά στερεότυπα και στερεότυπα νοημοσύνης, γ) στερεότυπα προσωπικότητας ή χαρακτήρα και δ) στερεότυπα φυσικής εμφάνισης. Τα στερεότυπα διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη μεροληπτική επεξεργασία πληροφοριών επηρεάζοντας την κοινωνική συμπεριφορά και οδηγώντας στην ανάπτυξη προκατειλημμένων συμπεριφορών. Η στερεοτυπική σκέψη, επομένως, η οποία στηρίζεται στη δημιουργία σταθερών και ανελαστικών κατηγοριών, αποτελεί βασική αιτία για τη λειτουργία των προκαταλήψεων (Σπίνου, 2017, 10).

Όσον αφορά στην προκατάληψη, πρόκειται για τη *στάση* του υποκειμένου απέναντι στον «Άλλο», η οποία βασίζεται συνήθως στην στερεοτυπική *σκέψη* και προδιαθέτει το υποκείμενο ευνοϊκά ή δυσμενώς απέναντί του. Ενώ το στερεότυπο έχει το χαρακτήρα *απεικόνισης* του «Άλλου», με την προκατάληψη εκφράζεται η ετοιμότητα του υποκειμένου για μια αρνητική ή θετική *στάση* προς τον «Άλλο» (Τσιρώνη, 2017, 14). Οι **προκαταλήψεις** είναι δηλαδή οι καθιερωμένες *στάσεις* απέναντι σε άτομα ή ομάδες ατόμων, αποκλειστικά βάσει της ιδιότητας μέλους της ομάδας στην οποία ανήκουν. Οι προκαταλήψεις αποτελούν ατεκμηρίωτες και ανακριβείς γενικεύσεις και ερμηνείες (Σπίνου, 2017, 11) και εμπλέκουν συναισθηματικά τους ανθρώπους σε μια αρνητική στάση απέναντι στον «άλλο». Φυσικά, υπάρχουν και θετικές προκαταλήψεις για ομάδες που συμβάλλουν στην διαίωνη της ανισότητας. Σημαντικό είναι ότι ένα άτομο δεν γίνεται αντικείμενο προκατάληψης εξαιτίας των προσωπικών χαρακτηριστικών του, αλλά επειδή θεωρείται μέλος μιας ξένης ομάδας, ενώ είναι αδιάφορο αν αυτή η ιδιότητα μέλους βασίζεται σε πραγματικά δεδομένα (Πανταζής, 2015, 73). Οι προκαταλήψεις συχνά δεν δημιουργούνται με βάση την εμπειρία του ατόμου, αλλά μεταδίδονται στο άτομο μέσα από τους φορείς κοινωνικοποίησής του: την οικογένεια, το σχολείο, τις παρέες συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, το θρησκευτικό περιβάλλον. Οι προκαταλήψεις, κατά συνέπεια, φαίνεται να αναπτύσσονται μέσα από την πολύπλοκη αλληλεπίδραση

γνώσεων, αξιών και στάσεων (Σπίνου,2017, 11). Τα στάδια της προκατάληψης είναι τρία: Η κατηγοριοποίηση, η στερεοτυποποίηση και η γέννηση της προκατάληψης, η λεγόμενη αξιολόγηση (Πανταζής, 2015, 75).

Οι προκαταλήψεις λοιπόν χαρακτηρίζονται από εχθρότητα κατά ομάδων ανθρώπων, εντάσσονται σε ένα γενικό πλαίσιο αντιδημοκρατικής νοοτροπίας και συνθέτουν το λεγόμενο **σύνδρομο εχθρότητας** κατά ομάδων ανθρώπων, τροφοδοτούμενες από έναν κοινό πυρήνα: από την ιδεολογία της ανισότητας. Ως στοιχεία του συνδρόμου της εχθρότητας κατά ομάδων ανθρώπων, οι προκαταλήψεις εστιάζονται κυρίως στην ξеноφοβία, στον ρατσισμό, στον αντισημιτισμό, στην ισλαμοφοβία, την ομοφοβία, ενώ συχνή ακόμη είναι η προκατάληψη εναντίον των γυναικών (σεξισμός), των Ρομά και των ατόμων με αναπηρία (Πανταζής, 2015, 80).

Οι προκαταλήψεις δύσκολα μεταβάλλονται, ακόμη και όταν υπάρχουν ακλόνητα στοιχεία που τις ανατρέπουν (Σπίνου,2017, 11). Η αναγνώριση των προκαταλήψεων εξαρτάται από την προθυμία να εξεταστούν με ορθολογισμό οι ατομικές αξιολογήσεις, η δικαιοσύνη και ο ανθρωπισμός του ατόμου και να συμπεριληφθούν διαφορετικές οπτικές (Πανταζής, 2015, 73). Η εξάλειψη των προκαταλήψεων είναι μια επίπονη διαδικασία, που απαιτεί παρεμβάσεις από την πολιτεία, την οικογένεια, το σχολείο. Σημαντικές κρίνονται οι προσπάθειες που στοχεύουν στην ενίσχυση της προσωπικότητας και της αυτοπεποίθησης του ατόμου (Πανταζής, 2015, 74). Στον εκπαιδευτικό χώρο, η αντιμετώπιση των προκαταλήψεων δεν μπορεί να γίνει μόνο με την εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων, τα οποία είναι ξεκομμένα από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, αλλά απαιτεί τη λήψη μέτρων σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής, από το περιεχόμενο γνώσεων και τη διδακτική μεθοδολογία έως την αντιμετώπιση συμπεριφορών (Σπίνου,2017, 12).

Οι προκαταλήψεις, αν δεν αναγνωριστούν και εξαλειφθούν, είναι πιθανό να οδηγήσουν στην εμφάνιση διακρίσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών (Σπίνου,2017, 11). Έτσι γεννιέται ο ρατσισμός, όχι μόνο ο θεσμικός αλλά και ο άτυπος, που δεν παύει να είναι αρκετά ισχυρός, ώστε να περιορίζει τις ευκαιρίες και τις επιλογές πολλών ομάδων ατόμων (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006, 181). Για **διάκριση** μπορεί να γίνει λόγος, αν οι γενικεύσεις και οι στάσεις εχθρότητας αποκτούν σάρκα και οστά με την υλοποίηση δράσεων: όταν δηλαδή τα αρνητικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις οδηγούν στην άδικη μεταχείριση ενός ατόμου, μόνο και μόνο επειδή

ανήκει σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Τσιρώνη, 2017, 14). Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν το φύλο, η κοινωνική προέλευση, η εθνικότητα, το χρώμα του δέρματος, η γλώσσα, η θρησκεία, οι πεποιθήσεις, τα πολιτικά φρονήματα, η ηλικία, η υγεία και η σεξουαλική ταυτότητα. Διακρίσεις μπορούν να αφορούν σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής: στη στέγαση, στην εκπαίδευση, στην εργασία, στην ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, στις κοινωνικές υπηρεσίες, στην εκπροσώπηση στα μέσα ενημέρωσης και στην πολιτική συμμετοχή. Παράλληλα, η έννοια της **θεσμικής διάκρισης** κάνει λόγο για την ενσωμάτωση της διάκρισης στις οργανωτικές δομές, και στους κοινωνικούς θεσμούς ενός κράτους (Πανταζής, 2015, 67). Θεσμοθετημένες είναι πχ, οι εκπαιδευτικές νόρμες, κατά τις οποίες τα περιεχόμενα διδασκαλίας είναι προσαρμοσμένα στους μαθητές/τριες της πλειονότητας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές ανάγκες των παιδιών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Πανταζής, 2015, 68).

Ακολούθως, ο **ρατσισμός** πηγάζει από στερεότυπα και προκαταλήψεις που έχουν τα άτομα μιας συγκεκριμένης ομάδας για τα μέλη άλλων αντίστοιχων ομάδων. Αποκτά ωστόσο ουσιαστική υπόσταση όταν στερεότυπα και προκαταλήψεις οδηγούν σε κοινωνικές διακρίσεις (Τσιρώνη, 2017, 14).

6.2.2 Ο ρατσισμός και οι μορφές του

Ο ρατσισμός είναι ένα φαινόμενο που έχει απασχολήσει αρκετούς επιστημονικούς κλάδους: την ανθρωπολογία, τη βιολογία, τη φιλοσοφία, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Αποτελεί μία έκφραση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και αφορά σε αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές και θεσμικές δομές που ωθούν μια ομάδα ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνα της κυρίαρχης σε μερικό ή ολικό αποκλεισμό από μια σειρά δημόσιων και κοινωνικών αγαθών (Σπίνου, 2017, 14). Ο όρος «ρατσισμός» πιο ειδικά, χρησιμοποιείται όταν προβάλλονται υποτιθέμενες ή υπάρχουσες φυσικές διαφορές (πχ. το χρώμα του δέρματος) με στόχο τη δικαίωση της ανωτερότητας μιας κυρίαρχης ομάδας. Στον ρατσισμό ενυπάρχει πάντα η παραδοχή της κατωτερότητας μιας συγκεκριμένης «φυλετικής» ομάδας και η χρήση αυτής της ιδέας, με σκοπό την υποστήριξη της άνισης συμπεριφοράς απέναντί της. Ο ρατσισμός συνιστά δηλαδή ένα κοινωνικό σύστημα που εμπεριέχει «εθνο-φυλετικές» κατηγορίες και ένα είδος ιεράρχησης, που παράγει

ανισότητες, ενώ οι ερευνητές του ρατσισμού στην Αυστραλία χαρακτηρίζουν τον ρατσισμό ως την ιδεολογία της κατωτερότητας (Πανταζής, 2015, 44).

Ο ρατσισμός αρθρώνεται επομένως γύρω από το στίγμα της ετερότητας, όπως το χρώμα του δέρματος, η εθνική προέλευση, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, και γενικά γύρω από τη διαφορετικότητα του «Άλλου» εκφραζόμενος μέσα από πρακτικές βίας, περιφρόνησης, ευτελισμού και εκμετάλλευσης, καθώς και μέσα από συμπεριφορές που αποσκοπούν στην «κάθαρση» του κοινωνικού σώματος και τη διαφύλαξη της ταυτότητας του «Εμείς» από κάθε πρόσμειξη (Τσιρώνη, 2017, 12). Η Τσιρώνη αναφέρει ότι *«ρατσιστής είναι αυτός ο οποίος χρησιμοποιεί τη διαπιστούμενη διαφορά με τον Άλλο προκειμένου να υπηρετήσει, μέσω του στιγματισμού της διαφοράς αυτής, το προσωπικό του συμφέρον»*. Αν η προκατάληψη είναι δύσκολο να εξαλειφθεί, αυτό συμβαίνει σε πολλαπλάσιο βαθμό με τον ρατσισμό. Ο ρατσιστής αρνείται πεισματικά να προβεί στον κριτικό έλεγχο των ιδεών του, αφού η σκέψη του λειτουργεί κατά κανόνα με βάση τη διαίρεση των ανθρώπων σε «καλούς» και «κακούς» (Τσιρώνη, 2017, 15).

Βάση της ιδεολογίας του ρατσισμού είναι ξεκάθαρο, ότι αποτελεί η έννοια της φυλής, της ράτσας, η οποία είναι σημαντικό να παρουσιαστεί κάπως αναλυτικά με στόχο την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου. Η «φυλή» ή «**ράτσα**» (raza, raca, race,) πρωτοεμφανίστηκε ως έννοια τον 13^ο αιώνα στην ιβηρική χερσόνησο και εικάζεται ότι προέρχεται ετυμολογικά από το αραβικό «ras», που σημαίνει κεφαλή ή τον επικεφαλής γένους ή φατρία, υποδηλώνοντας τη φυλετική καταγωγή των ατόμων. Η έννοια της «φυλής», ιστορικά εμπεριέχει δύο διαφορετικές διαστάσεις: Χρησιμοποιείται αφενός ως ανθρωπολογική κατηγορία ταξινόμησης, αναφερόμενη σε ομάδες ανθρώπων οι οποίες, ανεξαρτήτως γλώσσας, ηθών και εθνικής προέλευσης, εμφανίζουν κοινά φαινοτυπικά γνωρίσματα κληρονομικού χαρακτήρα (χρώμα δέρματος, σχήμα κρανίου κ.λπ.). Χρησιμοποιείται αφετέρου και ως αξιολογική κατηγορία: στην περίπτωση αυτή η «φυλή» είναι ιδεολογικά φορτισμένη λέξη, καθώς υποδηλώνει την ύπαρξη γενετικών διαφορών ανάμεσα στους λαούς, οι οποίες και χρησιμοποιούνται εν τέλει ως κριτήριο ιεράρχησής τους σε «ανώτερους» και «κατώτερους» λαούς.

Παρά τις ευρέως διαφοροποιημένες προσεγγίσεις του ρατσιστικού φαινομένου παρουσιάζεται μια παράμετρος σταθερή σε μεγάλο βαθμό σχετικά με τον ορισμό του,

κι αυτή είναι η βιολογική, «φυλετική» διαφοροποίηση ως βάση των διακρίσεων (Πανταζής, 2015, 48). Στις μέρες μας ωστόσο η επιστημονική υπόσταση της έννοιας της «φυλής» αμφισβητείται σοβαρά, πλήττοντας εκ βάθρων τη ρατσιστική ιδεολογία. Είναι πια δηλαδή ευρέως αποδεκτό ότι δεν υπάρχουν ξεχωριστές ανθρώπινες φυλές. Η «φυλή» φαίνεται να αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικά κατασκευασμένων κατηγοριών που αναπαράγονται και τροποποιούνται διαρκώς μέσω της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης (Gillborn, 2008 ,3). Τόσο η πρώτη Διακήρυξη της UNESCO (1949), συνταγμένη από κοινωνικούς επιστήμονες, όσο και η δεύτερη (1951), συνταγμένη με τη συμμετοχή επιστημόνων της γενετικής και της φυσικής ανθρωπολογίας, επισημαίνουν ότι η λέξη «φυλή» στερείται κάθε ουσιαστικού περιεχομένου και οι φυλετικές θεωρίες είναι επιστημονικά αβάσιμες. Συμπερασματικά, οι «φυλές» δεν αποτελούν «βιολογικές πραγματικότητες», όπως υποστηρίζουν οι οπαδοί της φυλετικής ιδέας, αλλά «κοινωνικές φαντασιώσεις» (Τσιρώνη, 2017 , 10).

Ο ρατσισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ενιαία και αμετάβλητη ιδεολογία αλλά μάλλον ως μια εξαιρετικά ευέλικτη ιστορικά κατασκευή, προσαρμοζόμενη συνεχώς στις τρέχουσες συνθήκες κι εμφανίζοντας νέες μορφές (Πανταζής, 2015, 48). Ξεκινώντας την ανάλυση των επιμέρους μορφών του ρατσισμού, έχει ήδη γίνει εκτενής αναφορά στον **βιολογικό ή «κλασικό» ρατσισμό**, που στηρίζεται σε σωματικά χαρακτηριστικά για να διαμορφώσει κατηγορίες, ανάμεσα στις οποίες σχηματίζονται σχέσεις ανισότητας: την πρώτη θέση μεταξύ των «φυλών» κατέχει η λευκή «φυλή», η οποία θεωρείται εκ φύσεως έτοιμη να κυριαρχήσει πάνω στις υπόλοιπες.

Ο παραδοσιακός αυτός ορισμός υποχωρεί, καθώς δεν καλύπτει το σύνολο των εκφάνσεων του σημερινού ρατσισμού, αφού το σύστημα της φυλετικής αιτιολόγησης έχει «εμπλουτιστεί» με θεσμοθετημένες μορφές κοινωνικών διακρίσεων. Γι' αυτό γίνεται λόγος για **«νεορατσισμό»** ή **«πολιτισμικό» ρατσισμό** ή αλλιώς **«διαφοριστικό ρατσισμό»**: σε αυτήν την περίπτωση, τα βιολογικά χαρακτηριστικά της «φυλής» περνούν σε δεύτερη μοίρα και προτάσσονται οι πολιτισμικές διαφορές εθνικών ή εθνοτικών ομάδων (Τσιρώνη, 2017 , 12 και Σπίνου, 2017, 15). Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία με την αποεδαφικοποίηση των ταυτοτήτων, καθιερώνεται και μια παγκόσμια πολιτισμική οικονομία σε όλα τα επίπεδα ανθρώπινης δραστηριότητας. Ο πολιτισμικός φονταμενταλισμός αποδέχεται τη

διαφορά, την οποία όμως συνδέει άρρηκτα με έναν δεδομένο γεωγραφικό χώρο περιθωριοποιώντας ουσιαστικά τον πολιτισμικό Άλλο (Αρβανίτη, 2013, 103).

Σε συνέχεια των παραπάνω, όταν οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στους αλλοδαπούς δεν εκφράζονται με έκδηλα αρνητικές αξιολογήσεις ή με όρους κατωτερότητας, αλλά δίνεται έμφαση στη διαφορετικότητα ως προς τον τρόπο ζωής και τις παραδόσεις τους, τότε γίνεται χρήση του όρου *λανθάνουσα προκατάληψη* (subtle prejudice), πράγμα που συνιστά μια ακόμη μορφή ρατσισμού, συνυφασμένη με τον **νεορατσισμό**, τον **συμβολικό** (symbolic racism) ή **απωθητικό ρατσισμό** (aversive racism) (Παρασκευόπουλος & Μπίλια, 2015, 10).

Ο δυτικός κόσμος στις μέρες μας μαστίζεται από μια διαστρεβλωμένη έννοια δικαίου, επιδεικνύοντας συνεπώς συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από ένα ήθος ψεύτικης γενναιοδωρίας απέναντι στην εκάστοτε ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Αυτό το σύνολο συμπεριφορών βιβλιογραφικά ορίζονται ως μια ακόμη μορφή ρατσισμού, τον λεγόμενο **‘ελεήμονα ρατσισμό’**. Ο Freire κάνει λόγο για μια *«μεσοαστική φιλελεύθερη γενναιοδωρία, η οποία αποτελεί έναν εγωισμό μεταμφιεσμένο σε γενναιοδωρία του πατερναλισμού, λειτουργώντας με στόχο να εξυπηρετηθούν τα εγωιστικά συμφέροντα των καταπιεστών και μεταβάλλοντας τους καταπιεσμένους σε αντικείμενα φιλανθρωπίας»*. Παράδειγμα μιας τέτοιας κατάστασης είναι όταν, οι ίδιοι οι μεσοαστοί που υπερηφανεύονται ότι είναι οι μέντορες έγχρωμων μαθητών έχουν συνήθως τεράστιες δυσκολίες να εργαστούν υπό την ηγεσία ενδυναμωμένων ατόμων από μειονότητες, τα οποία συχνά χαρακτηρίζουν ως ‘αγνώμονες’, ‘αλαζόνες’ ή ‘ασεβείς’ (Macedo, 2012, 78).

Τέλος, χρειάζεται εδώ να γίνει λόγος για μια πολύ σημαντική μορφή ρατσισμού, που όταν απαντάται, κάνει τον περιθωριοποιημένο να αισθάνεται ότι στέκεται απέναντι σε έναν αήττητο μηχανισμό. Πρόκειται για μια περιθωριοποίηση που δεν προκύπτει από τις υποκειμενικές απόψεις ατόμων, αλλά υλοποιείται μέσα από κοινωνικές διαδικασίες και ορίζεται ως θεσμικός στιγματισμός (Ουζούνη, 2017, 30). Ο **θεσμικός ή δομικός ρατσισμός** επομένως συνιστά εκείνη τη μορφή του ρατσισμού που ορίζεται ως αρνητική στάση που διακρίνει τους θεσμούς, τις οργανώσεις (μέσω νόμων, διαταγμάτων, κανόνων και δομών λειτουργίας και διαδικασιών) και οδηγεί σε αποκλεισμό και διάκριση απέναντι σε άτομα με συγκεκριμένα εθνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά ή άλλα χαρακτηριστικά. Η βία φαίνεται να είναι πια

ενσωματωμένη στο σύστημα των θεσμών, ως νομική οδηγία που επιβάλλεται άνωθεν (Πανταζής, 2015, 67).

6.2.3 Ξενοφοβία

Πρόκειται για μία νέα μορφή ρατσισμού, η οποία στρέφεται ενάντια στους πρόσφυγες, τους μετανάστες και τους αλλοδαπούς εργαζομένους, οι οποίοι γίνονται θύματα της ξενοφοβίας των γηγενών, αλλά κυρίως των ομάδων πληθυσμού που χαρακτηρίζονται από ανεργία και οικονομική ανασφάλεια (Σπίνου, 2017, 15). Η λέξη «ξενοφοβία», ενώ έχει ως συστατικά δύο ελληνικές λέξεις, δεν έλκει την καταγωγή της από την ελληνική γλώσσα. Ως νεολογισμός δεν φέρει κανένα ιστορικό φορτίο και κατανοείται ως «*παθολογικός φόβος που προκαλείται από ξένους*», παραπέμποντας σε διάφορων ειδών νοσηρές φοβίες. Η ξενοφοβία είναι λοιπόν ο παράλογος φόβος απέναντι στο διαφορετικό, είτε αυτό εκφράζεται στην κουλτούρα, είτε στη θρησκεία, είτε στον τρόπο ζωής.

Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του «*Άλλου*» αποτελούν ένα πρόσχημα, ώστε να προβληθούν πάνω του προσωπικές αγωνίες (Τσιρώνη, 2017, 19). Η ξενοφοβία δηλαδή γεννιέται από μια κρίση ταυτότητας, καθώς μια ταυτότητα αισθάνεται ότι κινδυνεύει από απειλές που δεν είναι άμεσα αναγνωρίσιμες. Η παγκοσμιοποίηση, εκτός του ότι θέτει υπό αμφισβήτηση την ταυτότητα, συμβάλλει και στην κατάρρευση του εγώ δημιουργώντας συνθήκες κατάλληλες για την αύξηση ξενοφοβικών φαινομένων (Τσιρώνη, 2017, 20). Ο ξένος, ο αποκλίνων, ο διαφορετικός, είναι προϊόντα ενός αμυντικού μηχανισμού του «*εμείς*», το οποίο προβάλλει στον «*άλλο*» τα αρνητικά χαρακτηριστικά του εαυτού ως κατώτερα, ανεπιθύμητα ή και απειλητικά. Η απροθυμία του «*εμείς*» να αναγνωρίσει έστω και ορισμένες ομοιότητες με τον «*άλλον*», ουσιαστικά νομιμοποιεί την κυρίαρχη εθνικιστική ιδεολογία (Αρβανίτη, 2013, 98).

Οι αλλοδαποί εμφανίζουν συχνά δυσκολίες, διότι συνήθως έρχονται αντιμέτωποι με μια εντελώς άγνωστη γι' αυτούς πολιτισμική πραγματικότητα. Οι δυσκολίες στην πολιτισμική προσαρμογή, εάν δεν ομαλοποιηθούν, οδηγούν αναπόφευκτα σε συνδυασμό με την διεθνή αύξηση των φαινομένων ξενοφοβίας στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Βασικά συναισθήματα των ανθρώπων αυτών είναι η ανασφάλεια, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η εσωτερίκευση των περιορισμένων προσδοκιών των άλλων γι' αυτούς (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου,

2006,181). Η ενταξιακή πορεία των μεταναστών θεωρείται ως μια διαδρομή κατάκτησης της πολιτικής ιθαγένειας, η οποία συχνά αντιμετωπίζεται ως μοχλός οικοδόμησης κοινωνιών συνοχής και διαπολιτισμικής διασύνδεσης. Η κοινωνική ένταξη ωστόσο δεν πρέπει να συγχέεται με την *αφομοίωση* των μεταναστών σε προϋπάρχουσες δομές. Ένταξη είναι η αποδοχή ότι οι ατομικές ταυτότητες συνδιαμορφώνουν νέες κοινωνικές συλλογικότητες, μέσα από ποικίλους τρόπους πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση νέας ταυτότητας. Επίσης, προϋποθέτει αμοιβαιότητα απαιτώντας την προσαρμογή των γηγενών πολιτών στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνονται μέσα από έντονη διαπροσωπική επικοινωνία, διαμεσολάβηση και ουσιαστική αλληλεπίδραση (Αρβανίτη, 2013, 92).

6.2.4 Άλλες μορφές διάκρισης και σύγχρονης κοινωνικής παθολογίας

Ο ρατσισμός και η ξενοφοβία είναι ίσως τα πιο πολυσυζητημένα και ηχηρά από τα φαινόμενα της σύγχρονης κοινωνικής παθολογίας. Στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις βρίσκονται πίσω από μια σειρά νοσηρών συμπεριφορών που καταλήγουν στην αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, οδηγώντας ολοένα και περισσότερες ομάδες στον κοινωνικό αποκλεισμό.

6.2.4.1 Θρησκευτικές διακρίσεις

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις μέρες μας, τείνει να αποκτήσει το φαινόμενο της ισλαμοφοβίας λόγω των τρομοκρατικών ενεργειών που θεωρούνται συνυφασμένες με το Ισλάμ. Η **ισλαμοφοβία** πιο συγκεκριμένα στρέφεται ενάντια σε ανθρώπους που πιστεύουν στη μουσουλμανική θρησκεία, ανεξάρτητα από το βαθμό πίστης που αυτοί επιδεικνύουν. Μια σειρά γεγονότων, όπως οι τρομοκρατικές επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου στις Ηνωμένες Πολιτείες, η δολοφονία του Theo van Gogh στις Κάτω Χώρες, οι βομβιστικές επιθέσεις στη Μαδρίτη, το Λονδίνο, το Παρίσι και η συζήτηση σχετικά με τις καρικατούρες του προφήτη Μωάμεθ έχουν επιδεινώσει την κατάσταση των μουσουλμανικών κοινοτήτων. Σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες έχει μετακινηθεί μεγάλος αριθμός ατόμων από μουσουλμανικές χώρες, παρατηρείται η τάση να εξομοιώνονται σχεδόν οι έννοιες *μετανάστης* και *μουσουλμάνος* και αντίστροφα, να εκλαμβάνονται δηλαδή όλοι οι μουσουλμάνοι ως μετανάστες, ανεξάρτητα από τον τόπο γέννησης ή την ιθαγένειά τους (Πανταζής, 2015, 82).

Ο Ιουδαϊσμός ή Εβραϊσμός έχει συχνά μέσα στην ιστορία βρεθεί στο επίκεντρο ποικίλων διώξεων, οι οποίες δεν έχουν δυστυχώς ως τις μέρες μας εξαλειφθεί. Με τον όρο **αντισημιτισμός** νοείται «το σύνολο των αντισημιτικών εκδηλώσεων, τάσεων, συναισθημάτων, στάσεων και ενεργειών, ανεξάρτητα από τα θρησκευτικά, φυλετικά, κοινωνικά ή άλλα κίνητρά του». Τα παραπάνω εκδηλώνονται με βεβηλώσεις των εβραϊκών νεκροταφείων, άρνηση της ύπαρξης του ολοκαυτώματος ως ιστορικού γεγονότος, εμπρηστικές επιθέσεις σε συναγωγές, προσβολές και σωματική βία εναντίον των Εβραίων (Πανταζής, 2015, 81).

6.2.4.2 Σεξουαλικές διακρίσεις

Μια ακόμη πολυσυζητημένη μορφή διάκρισης αποτελούν τελευταία τα ομοφοβικά φαινόμενα. Ως **ομοφοβία** χαρακτηρίζεται η προκατάληψη εναντίον ατόμων με ομοφυλοφιλικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Η ομοφοβία εκδηλώνεται, για παράδειγμα, όταν οι ομοφυλόφιλοι άνθρωποι εκλαμβάνονται ως ανήθικοι και στερούνται ίσων δικαιωμάτων με τους υπόλοιπους, όπως το δικαίωμα να παντρεύονται ή να υιοθετούν παιδιά. Παρότι στον όρο ενυπάρχει η έννοια της φοβίας, ο νοσηρός φόβος δεν είναι η μόνη αιτία της προκατάληψης σε βάρος των ατόμων ομοφυλοφιλικού σεξουαλικού προσανατολισμού.

Με τον όρο ομοφοβία, λανθασμένα γίνεται αναφορά και ευρύτερα στα φαινόμενα **σεξουαλικής προκατάληψης** (Πανταζής, 2015, 83). Δεδομένου ότι το ζήτημα των σεξουαλικών ταυτοτήτων μοιάζει να βρίσκεται στην επικαιρότητα τον τελευταίο καιρό, δημιουργώντας ζυμώσεις και οδηγώντας σε μεγάλη συζήτηση, στην αναγνώριση των φύλων ως κοινωνικών κατασκευασμάτων και στην ανάδυση ολοένα και πιο ποικίλων σεξουαλικών προσανατολισμών, οι σεξουαλικές προκαταλήψεις αποκτούν διαρκώς νέο περιεχόμενο, χωρίς να περιορίζονται απέναντι στα άτομα ομοφυλοφιλικού προσανατολισμού.

Η σεξουαλική προκατάληψη ωστόσο δεν πρέπει να συγχέεται με το φαινόμενο του σεξισμού. Ο **σεξισμός** βασίζεται στην ιδέα της ανισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Με βάση την «ιδεολογία» του σεξισμού, στους άνδρες και στις γυναίκες αποδίδονται διαφορετικά στοιχεία του χαρακτήρα, διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με τα δήθεν βιολογικά δεδομένα του κάθε φύλου και αιτιολογούν γιατί οι γυναίκες έχουν κατά μέσον όρο λιγότερες ευκαιρίες επιρροής και λιγότερες δυνατότητες πρόσβασης σε θέσεις εξουσίας σε σχέση με τους άνδρες

(Πανταζής, 2015, 86). Ακόμη και σήμερα, σε μερικές θρησκείες οι **γυναίκες** δεν απολαμβάνουν ίδια αντιμετώπιση με τους άνδρες. Εκεί, η άρνηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και της παροχής ίσων ευκαιριών για απασχόληση με τους ίδιους όρους, καθώς και ο σαφής αποκλεισμός των γυναικών από τις αποφάσεις θεωρούνται καταστάσεις απολύτως φυσιολογικές (Πανταζής, 2015, 83).

6.2.4.3 Διακρίσεις με βάση την κατάσταση της υγείας

Ο σύγχρονος δυτικός πολιτισμός της ευδαιμονίας πολύ εύκολα αποστρέφεται τη σωματική δυσκολία. Προσπαθώντας να την απωθήσει, διαιώνίζει τις **διακρίσεις εναντίον των ατόμων με αναπηρία**. Για να γίνει αντιληπτό το εύρος της κοινωνικής αυτής ομάδας είναι σημαντικά εδώ ορισμένα στοιχεία στατιστικής: σχεδόν το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού ζει με αναπηρία, ενώ γύρω στα 150 εκατομμύρια άτομα ζουν με σοβαρούς λειτουργικούς περιορισμούς. Αντιλήψεις ρατσιστικές εις βάρος τους αντανακλώνται σε παραμύθια, στα οποία οι σωματικές διαφορές όχι μόνο αντιμετωπίζονται επιτιμητικά, αλλά και χαρακτηρίζουν συχνά το κακό. Το καλό αντίθετα ταυτίζεται συχνά με το ιδανικό της ομορφιάς, τόσο στο παραμύθι της όμορφης Σταχτοπούτας, όσο και στη διαφήμιση μιας οδοντόκρεμας (Πανταζής, 2015, 88).

6.2.4.4 Εθνοφυλετικές διακρίσεις

Από την άφιξή τους στην Ευρώπη, περισσότερο από χίλια χρόνια πριν, οι Ρομά υφίστανται διακρίσεις και κοινωνικό αποκλεισμό σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Στο επίκεντρο της εναντίον τους διάκρισης βρίσκεται ο διαφορετικός τρόπος ζωής τους, οι παραδόσεις και ο πολιτισμός τους, το δικό τους αξιακό σύστημα, η διαφορετική γλώσσα, η μορφή της οικογένειας, σε σχέση πάντοτε με την χαμηλή κοινωνικοοικονομική τους θέση. Οι **διακρίσεις σε βάρος των Ρομά** και ιδιαίτερα των παιδιών τους, αποτελούν ένα από τα πιο σοβαρά κοινωνικά και ανθρωποδικαϊκά προβλήματα στην Ελλάδα (Πανταζής, 2015, 87).

Μια από τις βασικές αιτίες των εθνοφυλετικών διακρίσεων που αποτελούν και την καρδιά των ρατσιστικών φαινομένων, είναι ο **εθνοκεντρισμός**, δηλαδή « η τάση του ατόμου να είναι εθνικά εγκλωβισμένος, να έχει μια άκαμπτη σύνδεση με ό, τι είναι πολιτισμικά σύμφωνο με το δικό του, ό, τι αντιστοιχεί στη δική του στάση και επίσης να εκφράζει μια άκαμπτη και υποτιμητική αντίδραση κατά κάθε ξένου» (Πανταζής, 2015,

89). Ο εθνοκεντρισμός προκύπτει από έναν συνδυασμό των ατομικών αντιλήψεων και στάσεων με τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, κατά τις οποίες η ομάδα αναφοράς νιώθει την ανάγκη να παραμείνει ελεύθερη από ξένες επιρροές, ομοιογενής, χωρίζοντας για τον λόγο αυτό το κοινωνικό περιβάλλον σε φίλους και εχθρούς. Ο εσωτερικός μηχανισμός του φαινομένου είναι γνωστός: *η δική μου ομάδα μου παρέχει ασφάλεια και προσανατολισμό*. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στη βασική διαφορά μεταξύ του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού: στον ρατσισμό η ετερότητα / κατωτερότητα των υπόλοιπων ομάδων δεν θεωρείται ευμετάβλητη, ενώ στον εθνοκεντρισμό η αποδοχή των «δικών μου» αξιών από ξένες ομάδες θεωρείται πιθανόν εφικτή (Πανταζής, 2015, 91).

Πολύ κοντά στο φαινόμενο του εθνοκεντρισμού βρίσκεται και ένα ακόμη φαινόμενο σύγχρονης κοινωνικής παθολογίας, ο **ακροδεξιός εξτρεμισμός**, ο οποίος προκύπτει από την πρωτοκαθεδρία της οικείας ομάδας, τη λατρεία της τάξης, την αυταρχικότητα, την τάση για ανακριβείς πολιτικές αντιλήψεις και την ανελαστική, χωρίς προσαρμοστικότητα πίστη στον νόμο του ισχυρότερου. Ο ακροδεξιός εξτρεμισμός δικαιολογεί τα ναζιστικά φαινόμενα και τη χρήση βίας, εμμένοντας σε εθνοκεντρικές θεωρίες. Τα μέλη αυτών των ομάδων χαρακτηρίζονται από δογματισμό με παράλληλα χαμηλά επίπεδα γνωστικής διαφοροποίησης και εννοιολογική πολυπλοκότητα. Ομάδες-στόχοι αυτών των εξτρεμιστικών ομάδων είναι συνήθως οι μετανάστες, οι «μαύροι», οι μουσουλμάνοι και τα άτομα με ομοφυλοφιλικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Για ακροδεξιές τάσεις μιλάμε όταν μόνο μία ή δύο από τις μεταβλητές αυτές είναι ορατές. Σε περιστάσεις όπου θάλλει ο πολιτικός, ακροδεξιός εξτρεμισμός, το κράτος μαστίζεται από την απόρριψη του δημοκρατικού / συνταγματικού κράτους δικαίου και των θεμελιωδών αξιών του και από την άρνηση του πολιτικού πλουραλισμού. Γίνεται λοιπόν σαφές ότι ο ακροδεξιός εξτρεμισμός βρίσκεται στον αντίποδα της συνταγματικής δημοκρατίας (Πανταζής, 2015, 90).

6.3 Στοιχεία για την κατάσταση στη χώρα μας

Η συγκρότηση της *ελληνικής ταυτότητας* έχει εδραιωθεί πάνω στην ιδέα μιας εθνοθησκευτικά ομοιογενούς κοινωνίας που στηριζόμενη στον εθνορομαντισμό ταυτίζει τον λαό με το έθνος, κάτι που οδήγησε την Ελλάδα σε εθνοκεντρικές τοποθετήσεις και απαξίωση της πολιτισμικής ετερότητας. Ωστόσο, ιστορικά το *εμείς*

δεν ήταν ποτέ τόσο ομοιογενές όσο περιγράφει η εθνοκεντρική μας αφήγηση (Αρβανίτη, 2013,100).

Επιπλέον, η ιδιαίτερη γεωπολιτική θέση της Ελλάδας και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η χώρα στον έλεγχο των μεταναστών, παράλληλα με τις εντυπώσεις που έχουν καλλιεργηθεί παρουσιάζοντας την Ελλάδα ως χώρα φιλόξενη, ανοιχτή και ανοργάνωτη, την καθιστούν ελκυστική για τους μετανάστες, τουλάχιστον ως πρώτο σταθμό, ως χώρα αναμονής- μιας αναμονής που μπορεί να διαρκέσει χρόνια.- για να φτάσουν στις περιπόθητες βορειοευρωπαϊκές χώρες. Πρόκειται για ανθρώπους που παλεύουν να ξεφύγουν από γεγονότα που απειλούν την επιβίωσή τους, μπαίνοντας στη χώρα, αλλάζοντας την πολιτισμική σύσταση του πληθυσμού και δημιουργώντας νέους κοινωνικοπολιτικούς και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου,2006, 181).

Ως επιπρόσθετη αιτία της ενίσχυσης της τοπικής μας ταυτότητας φέρεται η παγκοσμιοποίηση, που είναι δυνατό να οδηγήσει σε πολιτισμικό ρατσισμό και αποκλεισμό των ποικίλων μειονοτήτων από την εκάστοτε κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, ως αποτέλεσμα της συμβίωσης του γηγενούς πληθυσμού με τις κοινότητες των μουσουλμάνων, των Τσιγγάνων, των παλιννοστούντων ομογενών και των προσφύγων, διευρύνεται τελευταία από τη συνεχή έλευση των μεταναστών, η οποία αυξάνει με γρήγορους ρυθμούς τη γλωσσική και θρησκευτική ανομοιογένεια της χώρας. Στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία *«εάν ως ρατσισμό ορίσουμε την καθημερινή, μικρή ή μεγαλύτερη, συμβολική, βία που υφίστανται διάφορες κατηγορίες του πληθυσμού και που οδηγεί στον αποκλεισμό, στην περιθωριοποίηση και στην αδυναμία ισότιμης συμμετοχής στο σύστημα, τότε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο ρατσισμός ελλοχεύει καθημερινά παντού και κατά συνέπεια και στο σχολείο»*(Σπίνου,2017, 7).

Στην έκθεση Social Justice in the EU- Index Report 2016 φαίνεται ότι η Ελλάδα έχει τις χειρότερες επιδόσεις σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη μεταξύ 28 χωρών (Ουζούνη ,2017, 21). Τα πράγματα δεν ήταν ανέκαθεν τόσο άσχημα για την Ελλάδα ωστόσο. Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης σε συνδυασμό με την αθρόα προσέλευση μεταναστών στη χώρα είναι καταφανής από τα ακόλουθα στοιχεία: Στην έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για την Άνοδο του Φασισμού και του Ρατσισμού στην Ευρώπη (1985), γνωστή στην Ελλάδα και ως *Έκθεση Δημητρίου Ευρυγένη*,

σημειώνεται ότι η στάση των Ελλήνων «απέναντι στις εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες χαρακτηρίζεται από πνεύμα ανοχής και ξενοφιλίας και στερείται, κατά κανόνα, φυλετικών προκαταλήψεων» (σ.52). Εξάιρεση σημειώνει η έκθεση του 1985 ότι αποτελούν ορισμένες ακροδεξιές οργανώσεις, ο πολιτικός λόγος των οποίων εμπεριέχει «ρατσιστικά στοιχεία που εκφράζονται κυρίως με τον εκθειασμό της ανωτερότητας της ελληνικής φυλής αλλά και, μερικές φορές, με επιθετικό αντισημιτισμό» (σ.51-52). Επομένως, στην Ελλάδα μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1980 ο ρατσισμός και η ξενοφοβία φαίνεται να ήταν σχεδόν άγνωστα στο ευρύ κοινό. Ο αριθμός των μεταναστών ήταν μικρός και το πεδίο αλληλεπίδρασης Ελλήνων και μεταναστών περιορισμένο (Τσιρώνη,2017 ,33).

Η μαζική είσοδος μεταναστών από το 1989 και μετά άλλαξε πολύ την κατάσταση επιδρώντας καταλυτικά στη συμπεριφορά των Ελλήνων απέναντι στους ξένους, εμφανίζοντας στο προσκήνιο έντονα ξενοφοβικές τάσεις. Σύμφωνα με στοιχεία από το Ευρωβαρόμετρο του 1988, το ελληνικό κοινό αρχίζει να υιοθετεί απέναντι σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών στάσεις μειωμένης ανεκτικότητας, ενώ δυσκολεύεται να μην αποδώσει προβλήματα της χώρας στην παρουσία ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες από την κυρίαρχη. Η ξενοφοβία παίρνει μεγάλες διαστάσεις με την πάροδο των χρόνων, καθώς το ποσοστό των Ελλήνων που θεωρεί ότι ο αριθμός των μεταναστών που ζουν στη χώρα είναι υπερβολικά μεγάλος, αυξήθηκε από 29% το 1989, σε 69,2 % το 1995 (Τσιρώνη,2017 ,34). Οι εκθέσεις και τα συμπεράσματα του Δικτύου Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας (RVRN) διαπιστώνουν μια έκρηξη της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, κυρίως το 2012-2015, που συμπίπτει με το ξεδίπλωμα της οικονομικής κρίσης της χώρας (Τσιρώνη,2017 ,40). Για παράδειγμα, πρόσφατες έρευνες του Ευρωβαρόμετρου (2012) δείχνουν ότι, σύμφωνα με τους πολίτες, οι διακρίσεις με βάση την εθνοτική καταγωγή είναι οι πιο διαδεδομένες στην Ευρώπη (το 56% των ερωτηθέντων δείχνουν να υιοθετούν τέτοιες αντιλήψεις), ενώ στη χώρα μας αυτό το ποσοστό ανέρχεται στο 70%(Αρβανίτη, 2013, 108). Συνολικά, η Ελλάδα δείχνει να βιώνει μια βαθμιαία τάση νομιμοποίησης του ξενοφοβικού λόγου στον δημόσιο χώρο που οδηγεί στη βία, ιδίως από την έναρξη της οικονομικής κρίσης, καθώς η οικονομική αβεβαιότητα δεν αντιμετωπίζεται επαρκώς και το πολιτικό σύστημα αποσταθεροποιείται. Το ελληνικό κράτος αφήνει

τους πολίτες έρμαιο ιδιωτικών συμφερόντων ή τους «εξαναγκάζει» να αναζητήσουν ατομικές λύσεις σε συλλογικά ζητήματα (Τσιρώνη,2017, 39).

Ανεπηρέαστος από αυτές τις εξελίξεις δεν θα μπορούσε φυσικά να παραμείνει και ο χώρος της εκπαίδευσης. Η ραγδαία αλλαγή στα δημογραφικά στοιχεία και στον χαρακτήρα των σχολείων τα τελευταία χρόνια λόγω της εισαγωγής ενός μεγάλου αριθμού μαθητών με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, κάνει επιτακτική την ανάγκη για διερεύνηση του τρόπου που σχηματοποιείται η αναπαράσταση των μαθητών για τους αλλοδαπούς. Οι Έλληνες έφηβοι φαίνεται να τίθενται σε μεγάλο βαθμό υπέρ μιας μονοπολιτισμικής κοινωνίας και επιλέγουν να μειωθεί ο αριθμός των μεταναστών που γίνονται δεκτοί στη χώρα. Επιπλέον, τα ευρήματα δύο σχετικών ερευνών αποκάλυψαν ότι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει κάποιος «ξένος» για να ζήσει στην Ελλάδα είναι κατά κύριο λόγο η εκ μέρους του πλήρης αποδοχή του ελληνικού τρόπου ζωής και κατά δεύτερο λόγο να «μιλάει ελληνικά» και να έχει «καλή εκπαίδευση». Εν ολίγοις, αποδεκτός «άλλος» μοιάζει για τα ελληνόπουλα να είναι ο αφομοιωμένος «άλλος» (Παρασκευόπουλος & Μπίλια, 2015, 10).

Υπάρχουν δεδομένα λοιπόν για την ελληνική πραγματικότητα που δεν επιτρέπουν τον εφησυχασμό, ιδιαίτερα αν στα παραπάνω στατιστικά στοιχεία προστεθεί και η άνοδος στην πολιτική σκηνή της χώρας μας νεοναζιστικών κομμάτων με εγκληματική δράση (Αρβανίτη, 2013, 109). Για να αντιμετωπιστεί ωστόσο ο ρατσισμός, που οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό πολλές κοινωνικές ομάδες, δεν αρκούν οι παραδοσιακές κοινωνικές πολιτικές, αλλά χρειάζεται ριζική αλλαγή νοοτροπίας, στην οποία η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο (Ουζούνη ,2017, 21).

6.4.1 Ρατσισμός στην εκπαίδευση: ενδείξεις εντοπισμού του φαινομένου

Οι κοινωνικές διακρίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης είτε είναι θεσμικά προσδιορισμένες είτε άτυπες, είναι ωστόσο υπαρκτές (Τσιρώνη,2017 ,42). Στην εκπαιδευτική πρακτική , ο ρατσισμός εμφανίζεται είτε ως κατάφορη παραβίαση, είτε ως αγνόηση των ρυθμίσεων εκείνων, οι οποίες θεωρητικά απαγορεύουν τις κοινωνικές διακρίσεις. Αρχικά, κάποια θεσμικά χαρακτηριστικά του σχολείου

συστηματικά αρνούνται σε κάποιες ομάδες μαθητών /τριών τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Banks& Banks, 2010,3). Ο **θεσμικός εκπαιδευτικός ρατσισμός** είναι πιθανό να εμφανίζεται σε τομείς όπως: οι εκπαιδευτικές υποδομές, τα Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια, η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να μην ανταποκρίνεται σε σύγχρονες προδιαγραφές, το σύστημα απόσπασης των εκπαιδευτικών σε σχολεία με ειδικές κατηγορίες μαθητών/ τριών, στα οποία τοποθετούνται συνήθως αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Τέλος, θεσμικός εκπαιδευτικός ρατσισμός μπορεί να διαπιστωθεί στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών, βάσει των οποίων, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/ τριες, μπορεί να παρενοχλούν συστηματικά άτομα που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Σπίνου,2017, 10).

Ενδείξεις για την ύπαρξη θεσμικής ρατσιστικής νοοτροπίας στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να ανιχνευθούν σε συνηθισμένες διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος, που οδηγούν στην προκατειλημμένη αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας: Κανονισμοί που δεν αναγνωρίζουν τις πολιτισμικές αξίες των αλλοδαπών μαθητών, σχολικό ήθος το οποίο αγνοεί τις εμπειρίες των μαθητών και, με αυτόν τον τρόπο, αποτρέπει τη γνήσια συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, εθνοκεντρικό περιεχόμενο Αναλυτικού Προγράμματος, που δεν αναγνωρίζει την αντιρατσιστική προοπτική και συνεπώς αποτυγχάνει να χρησιμοποιήσει την πολιτισμική εμπειρία των εθνικών μειονοτικών ομάδων και εν γένει σχολική οργάνωση, η οποία επιτρέπει την κατάταξη των μειονοτικών μαθητών/ τριών σε χαμηλότερο επίπεδο από τους υπόλοιπους και οδηγεί στον περιορισμό των εκπαιδευτικών τους ευκαιριών, είναι μόνο μερικές από τις πιο συνήθεις ενδείξεις ύπαρξης του φαινομένου (Σπίνου,2017, 34).

Ο **άτυπος εκπαιδευτικός ρατσισμός** ή πολιτισμικός ρατσισμός από την άλλη πλευρά, ενδέχεται να αφορά σε όλες τις πτυχές της σχολικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, επικεντρώνεται συνήθως σε δύο άξονες: την μη παροχή ίσων ευκαιριών και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (Σπίνου,2017, 10).

Ως *ενδείξεις* για την ύπαρξη ξενοφοβικών αντιλήψεων στον χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να εκλαμβάνονται και ποικίλες από τις « αναμενόμενες» συμπεριφορές των ίδιων των μειονοτικών μαθητών / τριών: όταν τα παιδιά αυτά κατά κανόνα παρουσιάζουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, αυτό δεν είναι κάτι «φυσιολογικό»,

όπως τείνει να αντιμετωπίζεται, αλλά είναι μια ένδειξη ύπαρξης ρατσιστικού υποβάθρου στις δομές υποδοχής. Το ίδιο συμβαίνει και όταν αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στο σχολείο από τα υπόλοιπα, όταν μοιάζει να βρίσκονται συνέχεια σε άμυνα, όταν αποσύρονται συχνά από την ομάδα, με αποτέλεσμα να μην κάνουν εύκολα φίλους ή όταν στο προαύλιο εμπλέκονται συχνά σε διαμάχες με τους γηγενείς μαθητές/ τριες. Όταν ακόμη αισθάνονται υπερβολικό άγχος -που δυσκολεύονται να εξωτερικεύσουν- καθώς φαίνονται υπερβολικά σιωπηλοί, όταν απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, όταν αντιδρούν επιθετικά ή βίαια ή όταν φαίνεται να αγαπούν να προκαλούν αναστάτωση στην τάξη, τότε θεωρείται ότι ανιχνεύονται σοβαρές ενδείξεις ύπαρξης ρατσιστικής νοοτροπίας στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τέλος, ο ρατσισμός στο χώρο του σχολείου είναι πλέον αδιαμφισβήτητο γεγονός όταν οι γηγενείς μαθητές/ τριες παρουσιάζουν ορισμένες χαρακτηριστικές συμπεριφορές: όταν κοροϊδεύουν τα ρούχα, την τροφή ή την φυσική εμφάνιση των παιδιών από μειονοτικές ομάδες χρησιμοποιώντας στερεοτυπικές εκφράσεις, προσβλητικούς χαρακτηρισμούς ή ανέκδοτα, μιμούμενοι την προφορά και τις χειρονομίες τους, όταν τρομοκρατούν, εκφοβίζουν ή ασκούν φυσική βία επάνω τους, χλευάζουν ή αρνούνται να συνεργαστούν, να κάνουν παρέα, να παίξουν ή να καθίσουν δίπλα τους (Σπίνου,2017, 21).

6.4.2 Εκπαιδευτικός ρατσισμός στο ελληνικό σχολείο: ερευνητικά στοιχεία

Σύμφωνα με τον Gillborn, *«η εκπαιδευτική πολιτική δεν αποσκοπεί στην εξάλειψη της φυλετικής ανισότητας αλλά στη διατήρηση της σε διαχειρίσιμα επίπεδα. Η πραγματικότητα είναι αυτή η φυλετική ανισότητα είναι τόσο βαθιά εδραιωμένη, ώστε να είναι αποτελεσματικά "κλειδωμένη" ως μόνιμο χαρακτηριστικό του συστήματος»* (Gillborn, 2007, 2). Δυστυχώς, έρευνες δείχνουν ότι τα λόγια του δεν μπορούν να διαψευστούν από την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Σήμερα, αναφορικά με το δικαίωμα των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων στην εκπαίδευση, η άποψη που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία εκδηλώνεται με επιφυλάξεις και δισταγμούς, οδηγώντας πολλές φορές σε ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές. Είναι σύνηθες, τα αρνητικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε μια ομάδα μαθητών, να εξελίσσονται σε ισχυρές αντιπάθειες στο

χώρο του σχολείου, οι οποίες εμποδίζουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Σπίνου,2017, 10).

Χαρακτηριστική σχετικά είναι η έρευνα της Unicef (2001), μέσω της οποίας διαπιστώνεται ότι τα σχολεία αποτελούν χώρο διακρίσεων των αλλοδαπών μαθητών από μέρους των υπόλοιπων μαθητών/ τριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Υψηλά καταγράφονται τα ποσοστά ξενοφοβικής συμπεριφοράς, με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να εμφανίζονται πιο αρνητικοί συγκριτικά με τους μαθητές, τόσο απέναντι στην παρουσία παιδιών μεταναστών στα σχολεία, όσο και εν γένει στην παρουσία αλλοδαπών στη χώρα. Επιπλέον, σύμφωνα με την έκθεση του Συνήγορου του Πολίτη για τη ρατσιστική βία στην Ελλάδα (2013), ο ρατσισμός και η ξενοφοβία στα σχολεία είναι καθημερινά υπαρκτά φαινόμενα (Τσιρώνη,2017 ,42). Έρευνα τέλος που διεξήγαγε η Τσιρώνη το 2017 σε σχολεία της Αττικής, δείχνει ότι οι γονείς διακατέχονται από ρατσιστικές και ξενοφοβικές απόψεις, οι οποίες δεν συνάδουν με τις αξίες της διαπολιτισμικότητας. Οι γονείς εμφανίζουν , πιο συγκεκριμένα, δείγματα ξενοφοβικής συμπεριφοράς, αντιμετωπίζοντας αρνητικά τόσο την παρουσία των μεταναστών στα σχολεία, όσο και εν γένει την παρουσία των αλλοδαπών στην Ελλάδα. Συμπερασματικά, όπως προκύπτει από την έρευνά της, τα σχολεία λειτουργούν ως καθρέφτης της κοινωνίας, πάνω στον οποίο προβάλλονται τα ξενοφοβικά στερεότυπα του «*αλλοδαπού μετανάστη*» (Τσιρώνη, 2017, 123).

Σε άλλη πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη το 2013 σε δημοτικά σχολεία της Αττικής, τα παιδιά φάνηκε να χρησιμοποιούν περισσότερο απ' όλες τη λέξη *ξένος* για να χαρακτηρίσουν κάποιον αλλοδαπό, ενώ τα συναισθήματα που αναφέρουν πιο συχνά να έχουν σε σχέση με τους αλλοδαπούς είναι ο φόβος και η λύπη. Οι αναφορές «*μαύρος, κλέφτης, γύφτος, κακός, φτωχός*» είναι επιθετικοί προσδιορισμοί που στερεοτυπικά σχεδόν αποδίδονται στους αλλοδαπούς και δίνουν το πλαίσιο της περιθωριακής τοποθέτησης τους, σε σχέση με τις αποδεκτές νόρμες μιας κοινωνίας που θεωρεί σημαντική την εθνική ομοιογένεια. Συναντάμε επίσης τις αναφορές «*κατώτερος, παράνομος, ζητιάνος, βρωμιάρης, άστεγος, εγκατάλειψη, άγριος*» που ενισχύουν τη διάσταση της στερεοτυπικής αρνητικής απόδοσης χαρακτηριστικών, ενώ οι αναφορές «*βία, απειλή, έξω, ρατσισμός, μίσος, αντιπάθεια*» ενισχύουν την διάσταση της ξενοφοβικής πρόσληψης του αλλοδαπού (Παρασκευόπουλος & Μπίλια, 2015, 9).

Εκτός όμως από τα αρνητικά χαρακτηριστικά, υπάρχουν όμως και οι αναφορές των παιδιών στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους με τις λέξεις «*χαρά, φίλος, άνθρωπος, φιλοξενία*» που φανερώνουν μια άλλη εικόνα της πρόσληψης τους για τους «*άλλους*» και την θετική προδιάθεση αποδοχής του «*διαφορετικού*» μέσα από την γνωριμία (Παρασκευόπουλος & Μπίλια, 2015, 7). Παρά την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να παρακολουθήσει δημιουργικά και άμεσα τις εξελίξεις στη νέα διαπολιτισμική πραγματικότητα, με στόχο την αμοιβαία κατανόηση των μαθητών στο πλαίσιο αξιών και αποδοχής του *Άλλου*, από τις αναφορές των παιδιών φαίνεται ότι υπάρχει στοιχειωδώς υγιές υπόβαθρο προς την κατεύθυνση αυτή - «*φιλία, αγάπη, συμπόνια, κατανόηση, συμπάθεια, ίσος, δικαίωμα, χαρά, φίλος, άνθρωπος, φιλοξενία αντιρατσισμός*»- το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί ανάλογα. Οι θετικές τοποθετήσεις των μαθητών/τριών, φανερώνουν διάθεση για εξοικείωση με το νέο και μπορούν να αποτελέσουν μοχλό για δημιουργικές δραστηριότητες (Παρασκευόπουλος & Μπίλια, 2015, 10).

6.5 Διαπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση: ποια η σχέση τους με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία

Αν και ουσιαστικά αποτελούν πεδία συγγενή και αλληλοεπικαλυπτόμενα, τυπικά υπάρχει μια απόσταση μεταξύ της διαπολιτισμικής και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι κάθε ένα από τα δυο αυτά εκπαιδευτικά μοντέλα ασχολείται με το πώς θα εκπαιδεύσει τα παιδιά για τη δημοκρατία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Κανένα από τα δυο ωστόσο δεν είναι σε θέση " να αγκαλιάσει ολόκληρη την εικόνα που απαιτείται για να εκπαιδεύσει έναν ετερόκλητο μαθητικό πληθυσμό για τη δημοκρατική ζωή "(Maggi,2005, 1023), διότι η διαπολιτισμική και η δημοκρατική εκπαίδευση έχουν αναπτυχθεί ως ξεχωριστά μοντέλα, από διαφορετικές επιστημονικές κοινότητες. Αυτή η ξεχωριστή εξέλιξη οδήγησε σε σύγκρουση σχετικά με τους στόχους της εκπαίδευσης.

Από όσα έχουν αναφερθεί εν εκτάσει ως εδώ, γίνεται αντιληπτό με ευκολία ότι το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού στον εκπαιδευτικό χώρο, που ξεκινά από τις ρατσιστικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις, έχει πάρει στη χώρα μας – και βάσει των σχετικών ερευνών και διεθνώς- τεράστιες διαστάσεις. Η εκπαίδευση ως θεσμός χρειάζεται να διαλέγεται με την κοινωνία και να δίνει γόνιμες λύσεις στα σύγχρονα προβλήματα. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός στον χώρο του σχολείου επιβάλλει την

ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής, η οποία θα στοχεύει στην ανίχνευση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, στη συνειδητοποίησή τους και τέλος στην αντιμετώπισή τους. Το σχολείο χρειάζεται να αποτελέσει έναν χώρο συνάντησης πολιτισμών, όπου οι μαθητές θα βιώνουν μια κοινή ταυτότητα, μέσα από την αναγνώριση της διαφορετικότητας, και τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών σε όλους. Στο σχολικό περιβάλλον είναι απαραίτητο να καλλιεργηθούν συνθήκες αποδοχής της διαφορετικότητας του «άλλου» και να δημιουργηθούν δημοκρατικές συνθήκες ισότητας και δικαιοσύνης για όλους (Σπίνου,2017, 6).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε λοιπόν ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού της σχέσης εκπαίδευσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αποτελώντας τη γέφυρα που επιτρέπει την επικοινωνία των πολιτισμών (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου,2006,181). Με την έννοια *πολυπολιτισμικός* δεν αναγνωρίζονται πια μόνο οι εθνικές διαφοροποιήσεις, αλλά και οι διαφοροποιήσεις στο φύλο, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνική τάξη, το οικονομικό status, τη γλώσσα, την ηλικία και τις φυσικές ικανότητες, στοιχεία τα οποία πρέπει να θεωρούνται και να γίνονται σεβαστά ως πολιτισμικοί παράγοντες (Chalmers, 1996,4). Επομένως, η εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές είναι πια ένα διεθνές γεγονός και προκαλεί εκπαιδευτικές ανάγκες, τις οποίες αποπειράται να καλύψει η διαπολιτισμική αγωγή. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία σε διαφοροποιημένες πολιτισμικές ομάδες για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι μέσα σ' ένα περιβάλλον αξιών, πρακτικών και διαδικασιών κοινά αποδεκτών (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου,2006, 181). Αξιοποιώντας τους διάφορους πολιτισμούς, έχει σαν στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, επιδιώκει να εμποδίσει τον σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, πραγματοποιώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου,2006, 182). Η διαπολιτισμική παιδεία δε διδάσκει την ανοχή για το διαφορετικό, αλλά επιδιώκει να δημιουργήσει το πνευματικό υπόβαθρο που επιτρέπει την εκτίμηση για το διαφορετικό, με στόχο τη δημιουργία κοινωνιών αληθινά ανοικτών, που θα διακρίνονται από όλες τις αρχές που διέπουν μια δημοκρατική κοινωνία: την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη (Πανταζής, 1999, 182). Εντέλει, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει ένα πλαίσιο δράσης για την προώθηση των

βασικών αξιών της δημοκρατίας, χωρίς τις οποίες οι νέες πλουραλιστικές δημοκρατικές κοινωνίες δεν μπορούν να λειτουργήσουν, σχετιζόμενη άμεσα με αυτόν τον τρόπο με τη λεγόμενη δημοκρατική εκπαίδευση (Ουζούνη ,2017, 34).

Μια άλλη μορφή εκπαίδευσης που, με έναν τρόπο, εμπεριέχεται μέσα στην δημοκρατική εκπαίδευση - και παράλληλα στέκεται δίπλα στην διαπολιτισμική - είναι η αντιρατσιστική. Η **αντιρατσιστική** θα μπορούσε να οριστεί ως η μορφή εκπαίδευσης που επιδιώκει να βοηθήσει κυρίως τα παιδιά να ανακαλύψουν ότι δεν είναι μόνο υπεύθυνα για τους εαυτούς τους, αποδεχόμενα αυτή την ευθύνη, αλλά υπεύθυνα και για τους άλλους, καθώς και για το μέλλον του κόσμου, αφού αντιμετωπίζουν την τεράστια πρόκληση να φροντίσουν για ένα μέλλον γεμάτο ανθρωπιστικά ιδεώδη. Παράλληλα, η αντιρατσιστική εκπαίδευση τονίζει το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν αξία και ότι ο σεβασμός προς τους άλλους είναι βασικό στοιχείο (Πανταζής, 2015, 113). Μια από τις βασικές αρχές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης εξάλλου, είναι η δημοκρατική συμμετοχή (Πανταζής, 2015, 116).

Καταληκτικά, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, η στόχευση για αποφυγή ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών βρίσκονται στη βάση τόσο της εκπαίδευσης για την δημοκρατία, όσο και των μορφών εκπαίδευσης που σχετίζονται με αυτήν: της διαπολιτισμικής και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, συνδέοντάς τες σε ένα ενιαίο και αδιαχώριστο σύνολο. Είναι επομένως ξεκάθαρο πως ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενδιαφέρεται να προάγει την ενεργό πολιτότητα και το σύνολο των δημοκρατικών ιδεωδών και αξιών, δεν μπορεί παρά να ενσωματώνει στους κόλπους του στοχεύσεις και πρακτικές της διαπολιτισμικής και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.

6.5.1 Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση

Με τον όρο κοινωνική ανισότητα ορίζεται η ύπαρξη άνισων ευκαιριών στα δημόσια αγαθά (υγεία, εκπαίδευση κ.ά.) κατά κοινωνική θέση ή κατηγορία πληθυσμού. Ο όρος **εκπαιδευτική ανισότητα** που εμπεριέχεται στην κοινωνική ανισότητα, αφορά σε μια πληθώρα συνιστωσών, από πολύ απλές έως αρκετά πιο σύνθετες. Μπορεί να αναφέρεται αρχικά στην άνιση χρηματοδότηση για την εκπαίδευση ενός μαθητή/τριας, που συνεπάγεται διαφορές στο μέγεθος και τον εξοπλισμό της αίθουσας, στην εξειδίκευση των δασκάλων, στα υλικά που χρησιμοποιούνται, όπως βιβλία, εργαστήρια, βιβλιοθήκες, υπολογιστές, καθώς και στη γενική κατάσταση του

σχολείου και τη συνεπαγόμενη ασφάλεια των μαθητών/τριών μέσα σε αυτό (Satz, 2007, 623). Μπορεί επιπλέον ο όρος να αφορά στις άνισες ευκαιρίες ολοκλήρωσης της σχολικής φοίτησης, ένταξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εν γένει απόκτησης των παιδευτικών αγαθών. Με αυτούς τους τρόπους το σχολείο ασκεί την κοινωνική επιλογή, ενισχύοντας την ανισότητα. Το σχολείο αναπαράγει τη δομή των ταξικών σχέσεων, καθώς ως θεσμός αξιοποιεί κυρίως τις πολιτισμικές νόρμες που προσιδιάζουν στην κυρίαρχη κοινωνική τάξη. Συχνά λοιπόν, η παροχή ίσων ευκαιριών και η προαγωγή αξιών όπως η αλληλεγγύη, αντικαθίστανται από τον ατομικισμό (Ουζούνη, 2017, 11).

Το ότι η εκπαίδευση θεωρητικά θα έπρεπε να παρέχεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές/τριες με ίσους όρους, προβλέπεται μεταξύ άλλων και από τα άρθρα 28 και 29 της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού: *« Κάθε παιδί ανεξαρτήτως σωματικής, γνωστικής, γλωσσικής, κοινωνικής ή συναισθηματικής κατάστασης, δικαιούται να φοιτά στη γενική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, με στόχο την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο».*

Ωστόσο, παρά τα όσα ρητά προβλέπονται από τη Σύμβαση, η πραγματικότητα δείχνει ότι η εκπαίδευση έχει πολύ δρόμο να διανύσει με στόχο τον εκδημοκρατισμό της. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες αποτελούν μια καθημερινότητα στην σχολική πράξη. Πολλές φορές αυτό μπορεί επιφανειακά να έρχεται σε αντίστιξη με τα επίσημα στατιστικά. Η ουσία όμως είναι διαφορετική. Για παράδειγμα, στην Νότια Αφρική, ποσοτικές έρευνες δείχνουν υψηλά επίπεδα ισότητας στην εκπαίδευση και για τα δύο φύλα, αλλά ποιοτικές έρευνες καταδεικνύουν τον κίνδυνο των κοριτσιών στο σχολείο από σεξουαλική παρενόχληση και περιστατικά βίας και τονίζουν τις αξιοσημείωτες διακρίσεις εις βάρος των γυναικών εκπαιδευτικών (Aikman & Unterhalter, 2006, 63).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες διακρίνονται σε όσες οφείλονται σε κοινωνικοοικονομικές διαφορές και σε όσες αφορμώνται από εθνοπολιτισμικές ετερότητες. Επιπλέον, ρόλο παίζει η γεωγραφική θέση μόνιμης κατοικίας του μαθητή/τριας και η άνιση πρόσβαση στην πληροφορία μέσω της δυνατότητας (ή όχι) αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών (Ουζούνη, 2017, 12).

Η ανισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση οδηγεί σχεδόν νομοτελειακά κάποιους μαθητές στον λεγόμενο σχολικό αποκλεισμό, αντίστοιχο του κοινωνικού

αποκλεισμού, για τον οποίο έχει ήδη γίνει αναφορά. **Σχολικός αποκλεισμός** μπορεί να συμβεί ακόμη και όταν ένας και μόνο μαθητής δεν μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα, να συμμετάσχει στο θεσμοθετημένο σχολικό πρόγραμμα. Το φαινόμενο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης χαρτογραφείται με πολύ αργούς ρυθμούς από τις αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες της χώρας και έρχεται σε αντίθεση με τα μικρά ποσοστά μαθητικής διαρροής που δίνει στην δημοσιότητα η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία. Η διαρροή των μαθητών/τριών που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και επαγγελματικό υπόβαθρο αποδίδεται συνήθως σε αντιλήψεις ή συμπεριφορές που αφορούν στις συγκεκριμένες ομάδες, ενώ αποσιωπούνται επισήμως οι μηχανισμοί της κυρίαρχης ομάδας που επιφέρουν τον αποκλεισμό. Η δομή του ελληνικού σχολείου, ειδικότερα, είναι τέτοια που δεν καλλιεργεί στους μαθητές/τριες την ανάπτυξη του δημιουργικού διαλόγου ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Το γεγονός αυτό δυσκολεύει την ένταξη των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, που γίνονται συχνά αποδέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών από τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς (Σπίνου, 2017, 8). Ο σχολικός αποκλεισμός μπορεί εύκολα να δημιουργήσει όλες εκείνες τις συνθήκες που ευνοούν την ύπαρξη και διατήρηση φαινομένων θυματοποίησης (Ουζούνη, 2017, 23), για τα οποία στις μέρες μας γίνεται πολύς λόγος, και τα οποία συνεπάγονται την διάρρηξη των σχέσεων του παιδιού με τους ομηλικούς του (Ουζούνη, 2017, 27).

Η εκπαιδευτική ανισότητα μπορεί να εκφραστεί με πολλούς τρόπους μέσα στη σχολική καθημερινότητα. Μια πρώτη μορφή εκπαιδευτικής ανισότητας είναι η μη εγγραφή στο σχολείο από μαθητές/τριες που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η **μαθητική διαρροή**, που κι αυτή σχετίζεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό, είναι μια έκφανση του φαινομένου, στην οποία έγινε ήδη αναφορά. Ακολουθεί ως ακόμη μια όψη του φαινομένου η **σχολική αποτυχία** -η αποτυχία δηλαδή του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι λοιπόν σαφές ότι η σχολική αποτυχία είναι μια μορφή εκπαιδευτικής ανισότητας θεσμικά κατοχυρωμένης και κατασκευασμένης από το ίδιο το σύστημα, που με πολλούς τρόπους χτίζει την εικόνα του «καλού» και του «κακού» μαθητή, ενώ αργότερα τον προωθεί σε ανώτερες ή κατώτερες εργασιακές θέσεις (Ουζούνη, 2017, 14). Η σχολική αποτυχία δεν είναι μια απλή υπόθεση καθώς, δρώντας ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, δημιουργεί ένα πεδίο πεπερασμένων προσδοκιών από

το ίδιο το άτομο, οδηγώντας το να οικοδομήσει μια χαμηλή αυτοεικόνα. Η μαθητική αποτυχία βέβαια μπορεί να έχει την αιτία της σε κάποια μαθησιακή δυσκολία ή στην αδυναμία συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Συνδυαζόμενη σε κάθε περίπτωση με κοινωνική αποστέρηση οδηγεί με ακρίβεια στον σχολικό αποκλεισμό (Ουζούνη ,2017, 15). Άλλος παράγοντας που οδηγεί σε αποκλεισμό σχετίζεται με το εχθρικό προς τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κλίμα που επικρατεί συχνά στις σχολικές μονάδες (Ουζούνη ,2017, 19).

Έχοντας αναλύσει την έννοια της εκπαιδευτικής ανισότητας, είναι ακολούθως σημαντικό να γίνει αντιληπτό **τι συνιστά κοινωνική δικαιοσύνη στον εκπαιδευτικό χώρο και αν αυτή είναι εφικτή ή ουτοπική κατάσταση**. Το να ξεκινούν όλοι οι μαθητές/ τριες από την ίδια αφετηρία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα είδος κοινωνικής δικαιοσύνης, ανέφικτο ωστόσο, καθώς κάτι τέτοιο είναι αδύνατο, εκτός από πλήθος κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, ακόμη και για φυσικά αίτια. Μια άλλη απόπειρα ορισμού της εκπαιδευτικής ισότητας ευκαιριών είναι ότι αυτή αποτελεί την εξάλειψη των εμποδίων για την πρόσβαση όλων των μαθητών/ τριών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στην ουσία όμως αυτός είναι ένας πολύ στενός ορισμός, αν σκεφτούμε το εύρος και το βάθος των ανισοτήτων που περιγράφηκαν παραπάνω. Η ισότητα, όπως απεικονίζεται από τον αριθμό των εισακτέων στα σχολεία εξάλλου, δεν αποτελεί παρά απλή συνύπαρξή τους εντός των σχολικών μονάδων και δυστυχώς συχνά είναι καθαρά τυπική (Ουζούνη ,2017, 45).

Ως κοινωνική δικαιοσύνη λοιπόν βιβλιογραφικά ορίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων σε ολόκληρο το φάσμα της κοινωνικής ζωής, η οποία διασφαλίζει την σωματική ασφάλεια και την ψυχική ισορροπία όλων των μελών της, εμποδίζοντας την περιθωριοποίηση οποιουδήποτε (Ουζούνη ,2017, 43). Κατά πόσο επομένως το κράτος μπορεί να παρέχει σε όλους τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά των μαθητών- το φύλο, την καταγωγή, την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, χωρίς να τους αδικεί; Προκειμένου να εξαλειφθεί κάθε τύπος εκπαιδευτικής ανισότητας και αποκλεισμού, το σχολείο είναι σημαντικό να δρα αντισταθμιστικά σε εκείνες τις δυνάμεις που διαχωρίζουν τους μαθητές/ τριες, αποκλείοντας κάποιους από την ενεργό συμμετοχή σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής. Ακόμη, είναι απαραίτητο το εκπαιδευτικό σύστημα να εξασφαλίσει για όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν στο έπακρο τις δεξιότητες που χρειάζονται, ώστε να γίνουν ενεργοί

πολίτες. Για να καταστούν τα σχολεία φορείς αλλαγής και μέρη όπου όλα τα παιδιά θα αισθάνονται ότι ανήκουν, χρειάζεται να αλλάξουν πολλά από τις υπάρχουσες δομές, που κάνουν κάποια παιδιά αόρατα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Σπίνου,2017, 9). Είναι απαραίτητο το εκπαιδευτικό σύστημα, αν θέλει να προασπίζει το δικαίωμα όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, να είναι καταλλήλως εφοδιασμένο και έτοιμο να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα επί της ουσίας μέσα από κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών/τριών, και εφαρμοσμένες από εκπαιδευτικούς ειδικευμένους και πρόθυμους. Το σύστημα αυτό θα πρέπει να ενδιαφέρεται επίσης για τους γονείς των μαθητών/τριών, δημιουργώντας διαύλους επικοινωνίας. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει τέλος να είναι έτοιμο για ευέλικτες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών (Ουζούνη, 2017, 27).

Χρειάζεται λοιπόν πολιτική στόχευση και νέα εκπαιδευτική πολιτική, με στόχο όχι την προώθηση του νεοφιλελεύθερου ατομικισμού και της εκπαίδευσης για την καριέρα, αλλά την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών. Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική θα πρέπει να βασιστεί σε τρεις θεμελιώδεις αρχές :

- Ελεύθερη πρόσβαση κάθε παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση
- Ισότητα, συμπερίληψη, και εξάλειψη προκαταλήψεων
- Δικαίωμα για ποιότητα στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις διδακτικές πρακτικές (Ουζούνη ,2017, 27).

6.5.2 Πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ο χώρος της εκπαίδευσης στην Ελλάδα περιγράφηκε ήδη, με βάση πορίσματα ερευνών, με χρώματα όχι και τόσο αισιόδοξα, ως προς την ύπαρξη σε αυτόν κοινωνικής παθογένειας, κάποτε μάλιστα θεσμικά κατοχυρωμένης. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να ειπωθεί ότι παρά το δύσκολο τοπίο, είναι βέβαιο ότι καταβάλλονται εξαιρετικές προσπάθειες, τόσο από εκπαιδευτικούς ηγέτες και απλούς δασκάλους, όσο και θεσμικά, να μπει το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας σε μια πορεία εκδημοκρατισμού. Σε αυτά τα πλαίσια και με βάση τα δικαιώματα του παιδιού για εκπαίδευση, σε ένα σχέδιο δράσης που εκπονεί η Γενική Γραμματεία

Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, έχουν αποτυπωθεί εκπαιδευτικές δράσεις, που είτε υλοποιούνται, είτε περιμένουν έγκριση, σχετικά με ευάλωτες ομάδες μαθητών/τριών, όπως οι Ρομά, οι μουσουλμάνοι, και οι ΑμεΑ (Ουζούνη,2017, 35). Οι δράσεις αυτές έχουν ως ακολούθως:

1. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: εισήχθη το 2010 σε 18 σχολικές μονάδες α/βάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική, σε περιοχές με υψηλό δείκτη σχολικής διαρροής και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες. Στις σχολικές αυτές μονάδες , ακολουθείται διαφορετικό ωρολόγιο πρόγραμμα και λειτουργούν υποχρεωτικά σε ολόημερη βάση. Εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση, υπάρχει συνεργασία με ψυχολόγο και εκπονούνται σχέδια δράσης σε συνεργασία με ποικίλους φορείς (μουσεία, θέατρα, κτλ.) (Ουζούνη ,2017, 36).
2. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στα δημοτικά σχολεία με σκοπό τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και με έμφαση στην ένταξη παιδιών από μειονοτικές ομάδες. Σκοπός είναι η ενίσχυση των σχολείων αυτών με εκπαιδευτικούς που μπορούν να υποστηρίξουν την ένταξη μαθητών, ώστε να διευκολύνεται η παραμονή τους στο σχολείο. Το 2016, στα πλαίσια αυτού του προγράμματος εγκρίθηκε η πρόσληψη αναπληρωτών για την υποστήριξη Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) (Ουζούνη ,2017, 37).
3. Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών: Περιλαμβάνει την υποστήριξη Τάξεων Υποδοχής και την ενίσχυση της ελληνομάθειας σε κλίμα διαπολιτισμικής επικοινωνίας, με παράλληλη ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Ταυτόχρονα, λειτουργούν προγράμματα ψυχικής στήριξης και γίνεται προσπάθεια δικτύωσης των σχολικών μονάδων με την κοινότητα.
4. Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά και
5. Εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων στη Θράκη: δράσεις που υλοποιούνται υπό την αιγίδα ελληνικών πανεπιστημίων.
6. Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές/ τριες με αναπηρίες
7. Ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών για τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία και/ή εκπαιδευτικές ανάγκες

8. Σχεδιασμός και ανάπτυξη ηλεκτρονικού μητρώου δεδομένων για όλους τους μαθητές/ τριες με αναπηρία και ή εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες, ηλικίας 4-25 και αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.
9. Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού
10. Συμβουλευτικοί σταθμοί νέων (Ουζούνη ,2017, 38).

Αν και, όπως φαίνεται, υπάρχει πληθώρα δράσεων, αυτές λειτουργούν σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες, σε συνεργασία με πολλούς φορείς, οι οποίοι ελέγχονται με αρκετά συγκεντρωτικό τρόπο από το Υπουργείο Παιδείας. Παρά το αισιόδοξο του πράγματος, είναι σημαντικό οι δράσεις να διέπονται από ελευθερία από τους γνωστούς ελληνικούς πνιγηρούς γραφειοκρατικούς μηχανισμούς. Το ζητούμενο είναι να γίνουν όλοι οι μαθητές/ τριες κοινωνοί μιας εκπαίδευσης που θα έχει ως στόχο τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επομένως, αποδέκτες αυτών των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών.

6.6.1 Διδακτικές πρακτικές

Από όσα αναλυτικά αναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι μια εκπαίδευση για τη δημοκρατία δεν μπορεί παρά να είναι μια εκπαίδευση για την ισονομία. Ένα δημοκρατικό σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι ένα σχολείο ίσων ευκαιριών. Με ποιον τρόπο όμως στην πράξη μπορεί ο σχολικός διευθυντής ή ο εκπαιδευτικός να δουλέψει στη σχολική του μονάδα ή στην τάξη, ώστε να προάγει από τη θέση του την εκπαιδευτική ισότητα ευκαιριών;

Για κάτι τέτοιο, είναι σημαντικό να γίνει σαφές ότι απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών, εναλλακτικών διδακτικών, μέσων και μεθόδων οργάνωσης της σχολικής τάξης, που προωθούν αποτελεσματικά τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συλλογικότητα και την ισότητα των ευκαιριών για όλους (Σπίνου,2017, 16). Η **πολιτική της συμπερίληψης** λοιπόν είναι μια πρώτη εκπαιδευτική αρχή προς αυτήν την κατεύθυνση. Η ίδρυση και λειτουργία ξεχωριστών σχολείων για μαθητές/ τριες συγκεκριμένων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων μάλλον επισημοποιούν τους φραγμούς στην επικοινωνία όλων των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ακόμη κι αν αποτελούν αίτημα των γονέων και όχι επιλογή της κυβερνητικής πολιτικής που ακολουθείται συνολικά (Σπίνου,2017, 24). Στο σημείο αυτό λοιπόν, κομβική είναι η θέση του σχολικού διευθυντή, που θα

πρέπει με σταθερότητα να υπερασπιστεί το δικαίωμα όλων των παιδιών να βρίσκονται στο σχολείο της γειτονιάς τους.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο εκπαιδευτικής πολιτικής που μπορεί να προωθήσει την εκπαιδευτική ισότητα ευκαιριών είναι όχι μόνο ο σχεδιασμός, αλλά και η υλοποίηση του ΑΠΣ., όπως αυτή λαμβάνει χώρα από κάθε εκπαιδευτικό. Ένα **Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ευαίσθητο γύρω από θέματα ετερότητας** δεν είναι αυτό στο οποίο αναπαρίστανται, για παράδειγμα, περισσότερες γυναίκες παρά άνδρες στα σχολικά εγχειρίδια. Είναι αυτό που περιλαμβάνει όλες τις ζωτικές πολιτικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων, τη συμμετοχή, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπροσώπηση (Arnot & Dillabough, 2000, 294). Στόχος επομένως της εισαγωγής μαθημάτων όπως πχ. η λογοτεχνία στα αναλυτικά προγράμματα, δεν θα πρέπει να είναι η συμπλήρωση της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας, αλλά της ανάδειξης των διαπολιτισμικών προεκτάσεων των λογοτεχνικών αποσπασμάτων, με απώτερο σκοπό τη γαλούχηση των νέων παιδιών με αξίες, που θα οδηγήσουν στη δημιουργία ενός σχολείου, απαλλαγμένου από στερεότυπα, προκαταλήψεις και εθνικιστικές συμπεριφορές (Μελιτζάνη στο Γεωγογιάννης, 2011, 252).

Στο επίπεδο της τάξης, η δημοκρατική τάξη δεν μπορεί παρά να είναι μια διαπολιτισμική τάξη, μια **τάξη ανοιχτή στην κοινωνία**, όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι προέρχονται από ποικίλα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, έχουν διαφορετική οπτική γωνία για την πραγματικότητα, άρα την ερμηνεύουν και διαφορετικά και αυτό είναι πλούτος. Τα βιώματα, οι εμπειρίες, οι πολυγλωσσικές και θρησκευτικές παραδόσεις των εκπαιδευομένων χρειάζεται να αξιοποιηθούν και να ενσωματωθούν κατάλληλα στη διδακτέα ύλη εμπλουτίζοντάς την (Ramirez & Jafee, 2016, 46 και Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006, 182). Η συνοχή επιτυγχάνεται μέσα από την αξιοποίηση της διαφορετικότητας, μέσα από μοντέλα όπως ο φεντεραλισμός και η επικουρικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η ισότητα ευκαιριών δεν επιτυγχάνεται μέσα από την ομοιομορφία κοινωνικών υπηρεσιών ή μεγάλων εθνικιστικών αφηγήσεων, αλλά από τον **πλουραλισμό** και την εξατομίκευση των κοινωνικών αγαθών και υπηρεσιών με στόχο την επίτευξη συγκρίσιμων αποτελεσμάτων (Αρβανίτη, 2013, 96).

6.6.2 Ο πλουραλισμός στην εκπαιδευτική πράξη

Ως **πλουραλισμός** μπορεί να οριστεί η πολιτική κατάσταση, στην οποία λαοί διαφορετικών θεμελιωδών πεποιθήσεων και ιστοριών μοιράζονται ισότιμα σε μια κοινή διακυβέρνηση και ζουν μέσα σε κοινά σύνορα. Ο αληθινός πλουραλισμός πρέπει να αντιπροσωπεύει ισότιμα μια ποικιλομορφία ατόμων χωρίς προκαταλήψεις (Weinstein, 2004,236).

Ο **πολιτισμικός πλουραλισμός** στο χώρο του σχολείου επιβάλλει την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής, η οποία θα στοχεύει στην ανίχνευση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, στη συνειδητοποίησή και την αντιμετώπισή τους. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να εξασφαλιστεί η ένταξη όλων των μαθητών/τριών -και ειδικότερα των πολιτισμικά διαφορετικών - στο κοινωνικό σύνολο, αποφεύγοντας και περιορίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό των «διαφορετικών» (Σπίνου,2017, 19). Ο πολιτισμικός πλουραλισμός, πέραν του εκπαιδευτικού χώρου, δεν συμβάλλει μονάχα στην ανάπτυξη πολιτικών και διαπολιτισμικών στάσεων, αλλά και αποτελεί πηγή οικονομικής, διανοητικής, συναισθηματικής, ηθικής και πνευματικής ανάπτυξης για την ανθρωπότητα (Χρίστου, 2010 , 67).

Ως **διδασκαλία πολιτιστικής ανταπόκρισης** (Culturally Reflective teaching- CRT) ορίζεται ο τρόπος εμπλοκής των παιδιών στην εκπαίδευση με τη χρήση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών /τριών, των γλωσσών και των εμπειριών τους. Το CRT βασίζεται σε καθηγητές που επενδύουν στις εμπειρίες και στο χτίσιμο μιας σχέσης εμπιστοσύνης και φροντίδας με τους μαθητές. Τα τελευταία 10 χρόνια, μια σειρά μελετών που σχετίζονται με το CRT στο δημόσιο σχολικό σύστημα έχει δείξει τη θετική επίδραση μεταξύ αυτού και της σχολικής εμπλοκής μαθητών/ τριών με πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία (Ramirez & Jafee, 2016, 48). Πέρα από ακαδημαϊκά επιτεύγματα, μέσα από τη **διδασκαλία πολιτιστικής ανταπόκρισης**, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να αναλύουν τις επιπτώσεις των ανισοτήτων σε άτομα και ομάδες και να γίνονται παράγοντες αλλαγής που δεσμεύονται να προάγουν μεγαλύτερη ισότητα, δικαιοσύνη και ισορροπία εξουσίας.

Παρά το γεγονός ότι το θέμα του πολιτιστικού πλουραλισμού στο πρόγραμμα σπουδών έχει τεθεί ως πρόβλημα εδώ και πολλά χρόνια, δεν έχουν ακόμη πραγματοποιηθεί θεμελιώδεις αλλαγές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο

Αφροαμερικανός καθηγητής εκπαιδευτικής ψυχολογίας Asa Hilliard III, « Όταν σκέφτομαι τον πλουραλισμό στο πρόγραμμα σπουδών, σκέφτομαι πρώτα απ' όλα ένα αληθινό πρόγραμμα σπουδών που ζωγραφίζει μια ακριβή εικόνα της συνολικής ανθρώπινης εμπειρίας, ανεξάρτητα από τα γεγονότα που επιλέγουμε να εξετάσουμε. Μια αληθινή απεικόνιση των ανθρώπινων γεγονότων θα εμπλουτίσει αναγκαστικά το πρόγραμμα σπουδών. Στα παιδιά, ανεξάρτητα από το φυλετικό ή εθνικό τους υπόβαθρο, πρέπει να παρέχονται εικόνες του πραγματικού κόσμου. Έτσι μπορούμε να υποστηρίξουμε την ακριβή αντίληψή τους περί κόσμου. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο διαβεβαιώνουμε ότι τα ενδιαφέροντα των παιδιών από κάθε κοινωνική ομάδα θα βρεθούν στο κέντρο των περιεχομένων που μελετούν» .

Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται σε τροχιά εκδημοκρατισμού όταν αξιοποιεί όλο το φάσμα της διαφορετικότητας στους κόλπους του. Οι αφηγήσεις και οι ιστορίες της ζωής των ατόμων, ο βιόκοσμός τους, οι κοινωνικά και συμβολικά κατασκευασμένες πραγματικότητές τους (οι γλώσσες και κουλτούρες, οι κοινωνικές σχέσεις, οι ταυτίσεις, οι θεάσεις , τα ενδιαφέροντα και η προσωπικότητά τους), καθώς και οι τρόποι σύνδεσης των ανθρώπων με τα νέα και άγνωστα πλαίσια και οι προτιμώμενοι τρόποι απόκτησης της γνώσης, αλλά και οι «υλικές» και σωματικές διαφορές (ηλικία, βιολογικό φύλο, σεξουαλικότητα, σωματικές και νοητικές διαφορές) διαμορφώνουν έναν δυναμικό χώρο μάθησης (Αρβανίτη, 2013, 112 και Ουζούνη,2017, 33). Διασφαλίζονται εναλλακτικά μονοπάτια μάθησης (διαφοροποιημένη διδασκαλία) στο όνομα της συμπερίληψης και όχι της αφομοίωσης ή της ενσωμάτωσης. Οι μαθητές /τριες αποδέχονται τις ταυτότητές τους και τον πλουραλισμό πολιτισμικών προτύπων και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα με τρόπο παραγωγικό (Αρβανίτη, 2013, 113).

6.6.3 Ο δάσκαλος των ίσων ευκαιριών

Καλώς ή κακώς, οι δάσκαλοι έχουν πάντοτε σημασία προκειμένου για ένα εκπαιδευτικό ζήτημα, πόσο μάλλον για το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο. Μια εσφαλμένη αντίληψη είναι ότι, επειδή οι σημερινοί δάσκαλοι ζουν σε μια εποχή έντονης τεχνολογικής ανάπτυξης και παγκοσμιοποίησης, μπορώντας να συνδεθούν εύκολα με οποιοδήποτε πληθυσμό σε ολόκληρο τον κόσμο, αυτή η ευκαιρία για πρόσβαση με κάποιο τρόπο, μοιάζει να τους τοποθετεί στα μάτια των υπολοίπων μέσα σε ένα πλαίσιο έτοιμο για τη μετα- εθνική διδασκαλία. Αυτό δεν

συμβαίνει στην πραγματικότητα συνήθως, καθώς το σχολικό πλαίσιο δεν είναι έτοιμο για κάτι τέτοιο (Jackson & Bouie, 2018, 88).

Έτσι, δεν είναι δυστυχώς σπάνια στις μέρες μας τα φαινόμενα εκπαιδευτικών ακατάρτιστων γύρω από την αντιμετώπιση και την πρόληψη φαινομένων εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Κάποτε μάλιστα συμβαίνει, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με τη συμπεριφορά τους να προξενούν αυτόν τον αποκλεισμό, δημιουργώντας το σχολείο της κοινωνικής ανισότητας. Πολλοί εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την έννοια της «φυλής», για παράδειγμα, ως θέμα ταμπού, ενώ μερικοί θεωρούν, εσφαλμένα, ότι εάν αποφύγουν τις σχετικές συζητήσεις δεν θα δημιουργηθούν προβλήματα στις τάξεις τους (Σπίνου, 2017, 25).

Ενδείξεις διακρίσεων έχουμε λοιπόν, όταν οι εκπαιδευτικοί αγνοούν συστηματικά τόσο την παρουσία στην τάξη, όσο και τις προσπάθειες που καταβάλλουν παιδιά από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Επιπλέον, όταν δεν τους αναθέτουν ρόλους, παρότι οι τελευταίοι το επιζητούν ή όταν περνούν στην τάξη, μέσα από συζητήσεις, αρνητικά μηνύματα για μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, σχολιάζοντας αρνητικά κάποιες συνήθειές τους. Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν οι εκπαιδευτικοί, όταν εκφράζουν δημόσια αξιολογικά σχόλια για τις αδυναμίες μαθητών/τριών τους ή τους θεωρούν υπεύθυνους για οποιοδήποτε πρόβλημα δημιουργείται στην τάξη ή όταν θέτουν την ευθύνη για την σχολική «αποτυχία» στους ίδιους τους μαθητές/τριες, τις οικογένειές τους και την κουλτούρα τους (Harper, 2007, 232). Τέλος, ο εκπαιδευτικός που δείχνει χαμηλή εκτίμηση στα διαφοροποιημένα γλωσσικά και πολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα, εάν τυχαίνει να λειτουργούν στο σχολείο του, απαξιώνει ένα σύστημα που τουλάχιστον προσπαθεί να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για την προώθηση της δημοκρατίας και της ισονομίας (Σπίνου, 2017, 27).

Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη έχουν περιγραφεί ως τα "πρόσωπα" του σχολείου, ασκώντας την επιρροή τους μέσω της επιλογής του διδακτικού υλικού και του προγράμματος σπουδών, της φυσικής διάταξης του χώρου και της χρήσης λεκτικών και μη λεκτικών στοιχείων που κοινοποιούν την αποδοχή ή την απόρριψη (Harper, 2007, 232). Οι δάσκαλοι λοιπόν, οι οποίοι θεωρούν τους εαυτούς τους παράγοντες αλλαγής και θέλουν να κάνουν τη διαφορά στη ζωή των μαθητών/τριών τους πρέπει να συμπεριλάβουν στην παιδαγωγική τους θέματα γλωσσικών και πολιτισμικών διακρίσεων. Πρέπει να κατανοήσουν το γεγονός ότι μια κοινωνία που είναι τόσο

κατάφωρα αφιλόξενη για τους μετανάστες δεν μπορεί να αναμένει να έχουν αυτοί ισχυρό κίνητρο να ενστερνιστούν έναν πολιτισμό, ο οποίος υποτιμά την πολιτισμική ταυτότητα, τη γλώσσα και πολύ συχνά την αξιοπρέπεια πολλών (Macedo , 2012, 70). Ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία τους με μαθητές/τριες διαφορετικών φυλετικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών, οι εκπαιδευτικοί πριν ακόμη μπουν στις τάξεις τους, διαθέτουν βιωματικά ένα αρκετά πλούσιο σώμα γνώσεων σε θέματα όπως η κοινωνική διαστρωμάτωση, η κοινωνική κινητικότητα και οι ανθρώπινες διαφορές (Σπίνου,2017, 25).

Ο εκπαιδευτικός των ίσων ευκαιριών πρέπει να τονίζει τη συνάφεια του πολιτισμού και των εμπειριών των μαθητών του με τον πνευματικό κανόνα. Πολύ συχνά, αυτό το τμήμα του πληθυσμού συμβαίνει να νιώθει σαν να μην έχει τίποτα που να αξίζει ώστε να συμβάλει στην δημιουργία του κοινού πολιτισμού (Harper, 2007,235). Πρέπει ακόμη να έχει υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό ή γλωσσικό τους υπόβαθρο (Σπίνου,2017, 32), και να λαμβάνει μέτρα ώστε οι πηγές διδασκαλίας και οι συζητήσεις στην τάξη να μην διαιωνίζουν τα στερεότυπα και τους ρατσιστικούς μύθους.

Ο **ηγέτης της σχολικής μονάδας** μπορεί επίσης να παίζει καταλυτικό ρόλο στην άρση των ανισοτήτων και την δημοκρατική προώθηση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, με βαθιά αίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης, την οποία ο ηγέτης πρέπει να χρησιμοποιεί ως γνώμονα όλων των πρακτικών και όχι μεμονωμένα. Συχνά οι ηγεσίες των σχολικών μονάδων βρίσκονται αντιμέτωπες με μια διάσταση μεταξύ του οράματός τους και των πιέσεων του κράτους. Χρειάζεται να εφαρμόζουν τότε εκπαιδευτικές πρακτικές ισότιμες για μαθητές/τριες με ποικίλα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα, κουλτούρες, σεξουαλικό προσανατολισμό, με ή χωρίς αναπηρίες (Ουζούνη ,2017, 46). Στη σχολική καθημερινότητα θα υπάρχουν πάντοτε παιδιά από άνισα περιβάλλοντα, που μέσα από μια δίκαιη εκπαιδευτική πρακτική θα χτίζουν μια μαθητική ζωή βασισμένη σε πιο ισότιμα προνόμια για όλους.

Οι σύγχρονες κοινωνίες, οι πολίτες, οι σχολικοί διευθυντές και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί είναι κρίσιμο να αποκτήσουν μια κριτική επίγνωση της ετερότητας και του παραγόμενου κοινωνικού λόγου γι' αυτήν, καθώς και μια αναστοχαστική κριτική συνείδηση των πολύσημων εσωτερικών αναπαραστάσεων που αυτή φέρνει (Αρβανίτη, 2013, 97). Η πρόκληση για τους δασκάλους που θέλουν να προάγουν τη

δημοκρατία και τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι να κατανοήσουν πώς η κυρίαρχη δύναμη χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για να νομιμοποιήσει μερικώς τις οικονομικές και πολιτικές τακτικές που δίνουν αφορμή για ανεξέλεγκτο ρατσισμό και παιδαγωγικές αποκλεισμούς. Τον Paulo Freire τον απασχολούσε ιδιαίτερα ο επεκτεινόμενος ανθρώπινος πόνος στον κόσμο, ο οποίος τροφοδοτούσε εκείνο που ο ίδιος αποκαλούσε ‘δίκαιη οργή,’ την οποία θεωρούσε σημαντικό και απαραίτητο εργαλείο για όσους λαχταρούν κοινωνική δικαιοσύνη προκειμένου να ανακτήσουν την αξιοπρέπειά τους (Macedo , 2012 , 77).

Οι δάσκαλοι μπορούν να κάνουν τεράστια διαφορά στη ζωή μαθητών/τριών, των οποίων τα όνειρα, οι φιλοδοξίες και οι επιθυμίες καταπνίγονται συχνά από το προσωρινό εμπόδιο πχ. της γλώσσας- προσωρινό γιατί είναι γνωστό ότι, δοθείσης της ευκαιρίας και της άριστης διδασκαλίας, όλοι οι μετανάστες μαθητές μπορούν να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους καθώς, όπως έχουν υποδείξει και οι έρευνες, αυτό που διακρίνει τους ανθρώπους από άλλα ζώα είναι η ικανότητά τους να μαθαίνουν γλώσσες (Macedo , 2012 ,69). Οι δάσκαλοι έχουν σημασία. Κι αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναλαμβάνουν ευθύνες πέρα από τη συμβατική συμφωνία για διδασκαλία της ύλης ενός μαθήματος. Το ότι έχουν σημασία σημαίνει ότι αποκτούν πολιτική συνείδηση του γεγονότος ότι δεν αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές/τριες στα σχολεία με την αξιοπρέπεια και τον σεβασμό που τους αξίζει, και ότι οι ίδιοι είναι εκεί για να μην επιτρέπουν αυτήν την κοινωνική αδικία .

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Macedo για το έργο του ουσιαστικά δημοκρατικού δασκάλου : « *Η δουλειά μας ως εκπαιδευτικών, πέραν του να διδάξουμε την ύλη που μας έχει ανατεθεί, είναι να υπερασπίσουμε τους μαθητές από τις καταπιεστικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν στα σχολεία. Η δουλειά και επίσης το καθήκον μας ως δάσκαλοι περιλαμβάνει τη συνεχή προστασία της αξιοπρέπειας όλων των μαθητών, έτσι ώστε να τους αποτρέψουμε από το να πέσουν θύματα των εκπαιδευτικών διακρίσεων που συχνά παρελαύνουν υπό το προσωπείο της ‘επιστήμης’ και της ‘δημοκρατίας’*» (Macedo , 2012 , 73).

7. ΗΘΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πολιτική μοιάζει από την αρχαιότητα να έχει στενότερη σχέση με την ηθική. Το έργο του Αριστοτέλη *Πολιτικά*, στο οποίο γίνεται εκτενής αναφορά σε όλα τα είδη των πολιτευμάτων, καθώς και μια απόπειρα αξιολογικής τους διερεύνησης με στόχο την εύρεση του άριστου πολιτεύματος, αποτελεί ουσιαστικά συνέχεια του προηγούμενου συγγράμματός του με τίτλο *Ηθικά Νικομάχεια*. Στα *Ηθικά Νικομάχεια*, ο Σταγειρίτης φιλόσοφος θέτει τα θεμέλια της ηθικής φιλοσοφίας, ασχολούμενος με τις έννοιες του αγαθού και της αρετής και προσπαθώντας εν τέλει να προσδιορίσει την έννοια του ήθους. Το σημείο στο οποίο χρειάζεται κανένας να σταθεί με προσοχή, είναι η σχέση που ο Αριστοτέλης –και ένα σύνολο αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων- θεωρεί ότι υπάρχει ανάμεσα στην ηθική και την πολιτική. Πιο ειδικά, η ηθική για τον Αριστοτέλη βρίσκει το απόλυτο νόημά της με την προϋπόθεση ότι αυτή τίθεται στην υπηρεσία της πολιτικής. Αυτό σημαίνει ότι ζητήματα δικαίου και αρετής όπως η αναζήτηση του ενάρετου ανθρώπου και των τρόπων καλλιέργειας του ήθους του, πραγματοποιούνται με στόχο να υπηρετήσουν την *πόλιν*. Ουσιαστικά, το αγαθό ενδιαφέρει κυρίως ειδικά ως προϋπόθεση για την ύπαρξη μιας σταθερής, ευνομούμενης πολιτείας, καθώς οι πολίτες που μπορούν να στηρίξουν μια τέτοια κατάσταση θεωρείται ότι είναι εκείνοι που συλλογίζονται και ζουν στοιχισμένοι με ένα σύνολο αρχών που τους καθιστούν ενάρετους. Με αυτήν την έννοια, η εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη σχετίζεται με τρόπο δυνατό και άμεσο με την διαπαιδαγώγησή του γύρω από ζητήματα αξιών και ήθους, πράγμα που αποτελεί τη βάση για τον στοχασμό και τις έρευνες παιδαγωγών και ψυχολόγων, που σχετίζονται σε διάφορες προτάσεις τους την ηθική με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία.

7.1 Ηθική και αξίες : απόπειρες ορισμού

Μεταξύ των σύγχρονων φιλοσόφων και παιδαγωγών, διαφορετικές απόψεις για το τι είναι ηθική έχουν κατά καιρούς προταθεί. Οι Hersh, Paolitto & Reimer σκέπτονται την ηθική ως τις *αξίες* που έχουν αποκτηθεί από τα άτομα μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 45). Οι Buzzelli & Johnston αναφέρουν ότι η ηθική αποτελεί αυτό το σύνολο των πεποιθήσεων και αξιών ενός ατόμου, βάσει των οποίων το άτομο αξιολογεί: το οποίο σημαίνει ότι συνειδητά ή υποσυνείδητα διαχωρίζει ανάμεσα στο καλό και στο κακό, στο σωστό και στο λάθος.

Τα ηθικά «πιστεύω» ενός ατόμου για τους ίδιους ερευνητές είναι μαζί και προσωπικά και πολιτιστικά (Buzzelli & Johnston, 2001, 876). Για τον Ματσαγγούρα, η ηθικότητα δεν θα πρέπει να συγγέεται με την ευγενική συμπεριφορά και με άλλου τύπου κοινωνικές συμβάσεις, καθώς με αυτόν τον όρο αναφερόμαστε στην εσωτερική κατάσταση στάσεων, κινήτρων και συναισθημάτων που προσανατολίζουν την εσωτερική διάθεση και την εξωτερική πράξη προς τις ηθικές αξίες γενικής αποδοχής, οι οποίες όταν εφαρμοστούν εξασφαλίζουν τα δικαιώματα των ατόμων συμβάλλοντας στην ευημερία τους. Σημασία δηλαδή από την πλευρά της ηθικότητας δεν έχει μόνο η εξωτερική πράξη, αλλά και η εσωτερική διάθεση /το κίνητρο της δράσης (Ματσαγγούρας, 2003, 441).

Αν η ηθική αποτελεί επομένως για τους ερευνητές ένα σύνολο αξιών, χρειάζεται να αναζητηθεί με κάποια ακρίβεια τι είναι οι αξίες. Η Mary Warnock ορίζει τις αξίες ως *μοιρασμένες προτιμήσεις*, αναφέροντας χαρακτηριστικά: *«Οι αξίες μας διαφαίνονται από τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούμε, είτε μας αρέσει, είτε όχι. Η βασική λέξη σε αυτόν τον ορισμό είναι το “εμείς”. Μιλώντας για αξίες υπάρχει η αντίληψη ότι οι άνθρωποι μοιράζονται κάποιες προτιμήσεις»* (Halstead & Pike, 2006, 24). Επομένως για την Warnock φαίνεται οι αξίες να αποτελούν ζήτημα συλλογικής αντίληψης.

Ο Raths από την άλλη πλευρά δίνει έμφαση σε μια πιο προσωπική διάσταση του ορισμού των αξιών: ως αξίες ορίζει τα «πιστεύω», τις σχέσεις ή τα συναισθήματα που ένα άτομο είναι περήφανο γι' αυτά και είναι πρόθυμο να τα επιβεβαιώσει δημόσια (Halstead & Pike, 2006, 24). Σύμφωνα με τον Standop, οι αξίες αποτελούν κατευθυντήριες - προσανατολίζουσες ιδέες και αρχές, μέσα από τις οποίες αξιολογούνται πράξεις και στάσεις, ενώ κατά τη γνώμη του Hillmann, οι αξίες διαμορφώνουν τις συνήθειες κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες αξιολογούν με σύνεση και συναίσθημα τις ενέργειες των ανθρώπων: *«Οι αξίες δεν αποτελούν ατομικό προσανατολιστικό εργαλείο, αλλά παίρνουν υπόσταση τότε μόνο, όταν αναγνωριστούν από μια ομάδα. Οι αξίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τον πολιτισμό και την κουλτούρα μιας κοινωνίας και γι' αυτό παρατηρείται πως τα μέλη της ίδιας κοινωνίας αποκτούν κατά την εξελικτική τους διαδικασία όμοιους ή παραπλήσιους αξιακούς προσανατολισμούς»* (Κατσίμπρας, 2012, 56).

Πιο ισορροπημένα μεταξύ του ιδιωτικού και του δημόσιου χαρακτήρα των αξιών στέκονται οι Halstead & Taylor, ορίζοντας τις αξίες ως εξής: *«Αξίες είναι οι αρχές*

και οι βασικές παραδοχές, οι οποίες δρουν ως επιχειρηματολογία για δραστηριότητα σε δημόσιο πεδίο και σαν γενικοί οδηγοί στην ιδιωτική συμπεριφορά. Είναι «πιστεύω», τα οποία αντέχουν στον χρόνο σχετικά με το τι αξίζει, ιδανικά για τα οποία οι άνθρωποι θα μπορούσαν να προσπαθήσουν πολύ και κριτήρια με βάση τα οποία συγκεκριμένες πρακτικές κρίνονται ως καλές, σωστές, επιθυμητές ή άξιες σεβασμού» (Halstead & Pike, 2006, 24).

Χρήσιμη κρίνεται στο σημείο αυτό και η διάκριση ανάμεσα στις έννοιες *αξία*, *αρετή* και *στάση*, καθώς συχνά στην σκέψη μας αποτελούν αλληλοκαλυπτόμενους όρους. Ενώ λοιπόν οι αξίες περιγράφονται ως ένα σύνολο αρχών, πεποιθήσεων και ιδανικών με κοινωνική διάσταση, οι αρετές αποτελούν προσωπικές ποιότητες και προδιαθέσεις του χαρακτήρα, ενώ οι στάσεις κατακτημένες τάσεις συμπεριφοράς. Γνωρίσματα των αξιών αποτελούν τα ακόλουθα: οι αξίες διαθέτουν υψηλή αφαιρετικότητα και μεγάλη σταθερότητα στον χρόνο, έχουν κλίμακα ιεράρχησης που διαφέρει από άτομο σε άτομο και από κοινωνία σε κοινωνία και ασκούν υψηλές συναισθηματικές επιδράσεις, αγγίζοντας τον τρόπο ζωής των ατόμων (Κατσίμπρας, 2012, 64).

Σημαντικό σημείο αποτελεί η **ύπαρξη κλίμακας ιεράρχησης των αξιών**, καθώς μια αλλαγή στην ιεραρχική τους δομή μπορεί να διαφοροποιήσει καταλυτικά το σύστημα αξιών μιας κοινωνίας. Πολλές φορές μάλιστα, οι αξίες ενός ατόμου έρχονται μεταξύ τους σε αντίστιξη (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 45) με αποτέλεσμα να το καλούν σε εκ νέου ιεράρχηση. Η ύπαρξη μιας ιεραρχικής κλίμακας που αφορά στις αξίες, υπαινίσσεται εξάλλου ότι κατά καιρούς οι σχέσεις των αξιών μεταβάλλονται και όλες οι αξίες δεν έχουν την ίδια σημασία για όλες τις κοινωνίες ή για όλα τα άτομα. Θα πρέπει να καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η ανοχή και ο σεβασμός της συνειδησιακής ελευθερίας των ατόμων, δεν ισοδυναμεί με τη φαινομενική αναγκαιότητα να αποδεχόμαστε όλες τις αξίες ως ίσες ή ισοδύναμες (Κατσίμπρας, 2012, 69), αλλά με κάτι πολύ πιο βαθύ και ουσιαστικό.

Στις μέρες μας ιδιαίτερα, θίγεται εξάλλου και το θέμα της **υποκειμενικότητας ορισμένων αξιών**, πέρα από αυτές που ορίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και στις οποίες αποδίδεται μια καθολική ισχύς (Halstead & Pike, 2006, 25). Αυτή η παράμετρος ορίζει ξεκάθαρα τα όρια της ηθικής, τονίζοντας ότι αυτή δεν αποτελεί ένα ενιαίο απαρασάλευτο οικοδόμημα αξιών, αλλά ένα δυναμικά διαμορφούμενο και

πολυπαραγοντικό σύστημα. Παράγοντες που αλληλεπιδρούν με την δημιουργία ποικίλων αξιακών συστημάτων ηθικής είναι το γεωγραφικό, το τεχνολογικό και το πολιτισμικό περιβάλλον. Ακόμη και στο ίδιο περιβάλλον όμως, η ηθική δεν παραμένει σταθερή, αλλά εξελίσσεται μαζί με την κοινωνία. Υπάρχουν έτσι ποικίλα ηθικά συστήματα, όπως ο *ευδαιμονισμός*, όπου καλό είναι ό, τι προκαλεί ευτυχία, ο *ωφελιμισμός*, όπου καλό είναι ό, τι είναι χρήσιμο κ.ά. (Κατσίμπρας, 2012, 62). Σε εποχές αλλαγής και μετάβασης, είναι επόμενο να διατυπώνεται το πρόβλημα των αξιών και ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου τους. Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας και στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της πληροφορίας αναζητούνται και αμφισβητούνται οι αξίες περισσότερο από ποτέ (Βρεττός, 2005,27). Αυτό ουσιαστικά δεν σημαίνει τίποτε άλλο παρά ότι αλλάζει η ιεράρχησή τους.

7.2 Ηθική και εκπαίδευση για την πολιτότητα

Η σχέση της ηθικής με την εκπαίδευση εν γένει είναι ζήτημα αμφιλεγόμενο. Κάποιοι πιστεύουν ότι το σχολείο θα έπρεπε να μην ασχολείται με ηθικά ζητήματα, αλλά με την ακαδημαϊκή διδασκαλία και την προώθηση της πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών. Το πρόβλημα με αυτήν την τοποθέτηση, όπως θεωρούν οι DeVries & Zan, είναι ότι το σχολείο όντως επηρεάζει την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη, είτε το στοχεύει είτε όχι, καθώς αποτελεί έναν θεσμό που δεν μπορεί να είναι ηθικά ουδέτερος, αφού επικοινωνεί μέσω του παραπρογράμματος πολλά ηθικά και κοινωνικά μηνύματα στους μαθητές/ τριες (DeVries & Zan, 1994, 25). Την άποψη αυτή είχε υποστηρίξει στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και ο Ντιούι, τονίζοντας το γεγονός ότι ηθική διάσταση υπάρχει σε όλα όσα κάνουμε (Noddings ,2002, 82). Ο Ντιούι εξάλλου αναφέρει ακόμη ότι είναι κοινός τόπος να θεωρείται η ανάπτυξη του ήθους και του χαρακτήρα ως απώτατος σκοπός της εκπαίδευσης, αλλά υπογραμμίζει ότι η έννοια του χαρακτήρα παραμένει ακόμα ασαφής για τους εκπαιδευτικούς (Noddings,2002, 79).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, η ανάπτυξη της ηθικότητας συμπεριλαμβάνεται ανέκαθεν στις βασικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης και στις παλιότερες εποχές κατείχε την πρώτη θέση στην εκπαιδευτική στοχοθεσία στις επιλογές εκπαιδευτικών και γονέων. Στην εποχή μας, υπάρχουν ωστόσο έντονες αντιπαραθέσεις τόσο για το ακριβές περιεχόμενο της ηθικότητας, όσο και για τις μεθόδους που προσφέρονται για την ηθική διαπαιδαγώγηση. Αμφισβητείται δηλαδή πια από πολλούς η ύπαρξη κοινά

αποδεκτών ηθικών αξιών που να μπορούν να αποτελέσουν το αντικείμενο της ηθικής εκπαίδευσης (υποκειμενικότητα των αξιών). Παρ' όλ' αυτά, με βάση μια σχετική έρευνα του Ματσαγγούρα που διεξήχθη το 2003, φαίνεται ότι το 78% των γονέων στην ελληνική κοινωνία ακόμη συμπεριλαμβάνουν την ηθική διαπαιδαγώγηση μεταξύ των τεσσάρων πρώτων επιδιώξεων της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2003, 442).

Επιπλέον, η σχέση ηθικής και σχολείου είναι καταφανής και από το γεγονός ότι η ίδια η διδασκαλία αποτελεί μια κατεξοχήν πολιτική και ηθική πράξη (Buzzelli & Johnston, 2001, 876). Από την πλευρά του δασκάλου, η διδασκαλία προϋποθέτει μόνιμη και σύνθετη ηθική ικανότητα για λήψη απόφασης. Στην τάξη που αποτελεί εκ των πραγμάτων ένα πλούσια ετερόκλητο σύνολο ατόμων, θα υπάρξει φυσικά διάσταση ανάμεσα σε διάφορες ηθικές αξίες, η οποία μπορεί να αντιμετωπιστεί σαν διένεξη, ηθικό δίλημμα, αντίθεση αξιών, ηθικός σχετικισμός. Αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα, καθώς ένας βαθμός αμφιβολίας και αβεβαιότητας είναι καλό να συνοδεύει τη συζήτηση και την ανάλυση ηθικών ζητημάτων στην τάξη.

Ιδιαίτερα σε μια δημοκρατική κοινωνία, καλείται το σχολείο να βοηθήσει μαθητές/τριες να γίνουν πολιτικά ικανά και υπεύθυνα άτομα. Σε αυτήν την περίπτωση, η εσωτερικοποίηση της αγωγής δεν μπορεί να γίνει χωρίς αξίες που προϋποθέτουν εμπειρία για να ευοδωθούν (Κατσίμπρας, 2012, 81). Η ευρύτερη σύλληψη είναι ότι η εκπαίδευση για την πολιτότητα είναι η εκπαίδευση που έχει ως στόχο να παραγάγει ενεργούς πολίτες με μια δέσμευση σε συγκεκριμένες δημόσιες αξίες και πρακτικές. Η πολιτική εκπαίδευση από αυτήν την άποψη περιλαμβάνει όχι μόνο την πολιτική ενημερότητα, αλλά και την ηθική ευθύνη για εμπλοκή στην κοινότητα (Halstead & Pike, 2006, 34).

Σε σχέση με τον ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη των αξιών των παιδιών, οι περισσότεροι υποστηρικτές της Πολιτικής Εκπαίδευσης συμφωνούν ότι περιλαμβάνει μια γκάμα δημοκρατικών αξιών, περιλαμβανομένης μιας αίσθησης δημόσιας ευθύνης, μιας ικανότητας να βλέπουμε πέρα από τα προσωπικά συμφέροντα και τις δεσμεύσεις με ανοιχτότερη ματιά και μια προθυμία να ταυτιστούμε με μια ευρύτερη πολιτική κοινότητα. Χωρίς κοινές αξίες, ιδανικά και διαδικασίες όπως αυτές, η δημοκρατική κοινωνία θα είχε έλλειψη συνοχής, σταθερότητας αλλά και ελευθερίας, ισότητας, ανοχής και πολλών ακόμη χαρακτηριστικών της ηθικής και πολιτισμένης

ζωής. Ο White θεωρεί ότι η δημοκρατία ξεχωρίζει για τις αξίες της, τη δικαιοσύνη, την ελευθερία και τον σεβασμό της προσωπικής αυτονομίας- περισσότερο από τους ειδικούς της θεσμούς και τις διαδικασίες (Halstead & Pike, 2006, 36). Οι αξίες λοιπόν εμπλέκονται μέσα στο περιεχόμενο της πολιτότητας όσο και μέσα σε αυτό της ηθικής διαπαιδαγώγησης. Για παράδειγμα, οι ίσες ευκαιρίες, η δημοκρατία, η ανοχή, η ευγενής άμιλλα και η κυριαρχία του νόμου είναι αξίες που οι διδάσκοντες πολιτική αγωγή είναι φυσικό να θέλουν οι μαθητές/ τριές τους να περάσουν από την απλή κατανόηση του ρόλου που παίζουν στους θεσμούς της κοινωνίας, στην βίωσή τους: «*Θέλουν τα παιδιά να κάνουν δικές τους τις αξίες και να αναπτύξουν δέσμευση με αυτές στην πράξη*» (Halstead & Pike, 2006, 25).

Οι πολιτικές αξίες είναι εκείνες, οι οποίες θεωρείται ότι ενώνουν όλους τους ανθρώπους (Halstead & Pike, 2006, 39). Συχνά ενσωματώνονται στον νόμο ή εκφράζονται ως δικαιώματα. Οι δημόσιες αξίες στις φιλελεύθερες κοινωνίες περιλαμβάνουν ακόμη ιδανικά, όπως η προσωπική αυτονομία και η μεγιστοποίηση της ελευθερίας των ατόμων να κυνηγήσουν την πιο ολοκληρωμένη αντίληψή τους για το κοινό καλό, μέσα σε ένα πλαίσιο δικαιοσύνης και με μοίρασμα των κοινών αγαθών, όπως τα βασικά δικαιώματα (Halstead & Pike, 2006, 37). Οι πολιτικές αξίες είναι απαραίτητες για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας και ουσιαστικά προωθούνται όταν οι μαθητές/ τριες ξέρουν ότι η φωνή τους αξιολογείται, ακούγεται και θα ληφθεί υπόψη, οπότε και αυτομάτως νιώθουν την αίσθηση της υπευθυνότητας να συμμετάσχουν αποτελεσματικά και να επιβεβαιώσουν ότι η συμβολή τους έχει νόημα. Με άλλα λόγια, νοιάζονται για αυτό που λένε στην τάξη, αν ξέρουν ότι αυτό μετράει (Buzzelli & Johnston, 2001, 882).

Η ηθική διαπαιδαγώγηση και η πολιτότητα έχουν αναδυθεί ως σημαντικά στοιχεία της εκπαίδευσης σταδιακά, τουλάχιστον στο μυαλό κάποιων κυβερνώντων και ακαδημαϊκών. Ίσως αυτό συμβαίνει εξαιτίας της συνειδητοποίησης ότι και τα δύο αφορούν στην εκ μέρους των μαθητών/τριών βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών αξιών. Έχουν μάλιστα συνδεθεί με μια απογοήτευση που μοιάζει να μεγαλώνει ανάμεσα στους νέους σχετικά με τις τρέχουσες πολιτικές διαδικασίες. Σχετική έρευνα των Colby και Ehrlich υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας του ενεργού πολίτη στους σπουδαστές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι παρόμοια με την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς, όπως αναλύεται από τον Kohlberg και άλλους θεωρητικούς της ανάπτυξης χαρακτήρα (Annete, 2005, 336).

Ίσως η σημασία που έχει αποδοθεί τελευταία στην εκπαίδευση για την πολιτότητα και τις αξίες, έχει να κάνει με τη συνειδητοποίηση ότι οι πολίτες έχουν ηθικές υποχρεώσεις, ότι οι ηθικές αξίες και οι πολιτικές αρετές είναι άμεσα συνδεδεμένες και ότι ο εγγραμματισμός έχει τόσο ηθικές όσο και πολιτικές διαστάσεις (Halstead & Pike, 2006, 2).

Συνολικά, μετά από όσα ήδη αναφέρθηκαν σχετικά, γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση για τις αξίες και την πολιτότητα δεν αποτελεί απλή υπόθεση. Η ηθική διαπαιδαγώγηση χρειάστηκε κι αυτή να προσαρμοστεί σε ραγδαίες αλλαγές στην κοινωνία, στην οικογενειακή ζωή, στις εργασιακές σχέσεις, την πολιτισμική ετερότητα, τη δύναμη των ΜΜΕ, την αύξηση της τρομοκρατίας, την αντικοινωνική συμπεριφορά. Η επίτευξη μιας συνειδητά κατευθυνόμενης αγωγής με αξίες στο πνεύμα δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αρχών, γίνεται μόνο αν και αυτές οι αξίες αποτελέσουν κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης (Κατσίμπρας, 2012, 95), πράγμα που αφίσταται πολύ από την κρατούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία δίνει αδιαπραγμάτευτα την προτεραιότητα στις γνώσεις και τις δεξιότητες.

7.3 Τι είναι Ηθική Διαπαιδαγώγηση

Οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πλουραλιστικής κοινωνίας μας σαφώς δεν τοποθετούν την εκπαίδευση με τρόπο ουδέτερο απέναντι στις αξίες και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, καθώς πρωτεύων στόχος αναδεικνύεται να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες την ικανότητα λήψης αποφάσεων σύμφωνα με αξιακά πρότυπα (Κατσίμπρας, 2012, 70). Πέρα από όσα ήδη αποτέλεσαν αφορμή προβληματισμού ως τώρα, είναι σημαντικό να επιχειρηθεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από το τι ακριβώς σημαίνει ηθική διαπαιδαγώγηση, ποιοι είναι οι στόχοι της και πώς επιτυγχάνονται.

Το όραμα που σχετίζεται με την Πολιτική Εκπαίδευση, όπως είδαμε, συχνά δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ή της εκπαίδευσης στις αξίες. Ο σκοπός της Ηθικής διαπαιδαγώγησης λοιπόν κατά τους Halstead & Pike είναι «*με απλά λόγια να μπορούν τα παιδιά να συμπεριφέρονται ηθικά*» και να καλλιεργηθούν ως προς κάποιες αξίες (Halstead & Pike, 2006, 40). Είναι όμως το σωστό και το λάθος απόλυτοι ή σχετικοί όροι; Το να συμπεριφέρονται ηθικά τα παιδιά είναι επαρκές ακόμη κι αν απλά ακολουθούν ηθικούς κανόνες που δεν τους καταλαβαίνουν; Είναι

εν τέλει η ηθικότητα ζήτημα συμμόρφωσης με συγκεκριμένους εξωτερικά επιβεβλημένους κανόνες ή είναι ζήτημα αυτόνομης λήψης απόφασης;

Είναι ξεκάθαρο ότι απώτατος σκοπός της ηθικής εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει αυτόνομους, ανεξάρτητους και κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους που να μπορούν να επιχειρηματολογούν για τις ηθικές πράξεις και σκέψεις τους (Halstead & Pike, 2006, 43) και όχι απλούς υπηκόους κοινωνικών και άλλων εξωτερικών επιταγών. Εξωτερικά επιβεβλημένοι κανόνες μπορεί εξάλλου να προέλθουν από διαφορετικές πηγές: τη θρησκεία, τον νόμο, την κοινωνική σύμβαση, την κυρίαρχη κοινωνική τάξη (Halstead & Pike, 2006, 17).

Η ηθική ανάπτυξη των παιδιών είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη. Από μια εξελικτική προοπτική, τα παιδιά μαθαίνουν για τους κανόνες καλής συμπεριφοράς πριν αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν το νόημά τους (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 48). Πότε επομένως μπορούμε να πούμε ότι ένας μαθητής είναι ηθικά καλλιεργημένος; Συχνά, είναι τυπικό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να δείχνουν θετικά συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα θυματοποιούν τους άλλους-αυτό δεν σημαίνει ότι είναι ανήθικα (Grusec στο Killen & Smetana, 2013, 605). Κάποιες από τις επιθυμίες των μικρών παιδιών- από το να θέλουν το παιχνίδι των αδελφιών τους μέχρι να σπρώξουν ένα άλλο παιδί να πέσει από την κούνια- τους οδηγούν να παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων και να προκαλούν πόνο. Ωστόσο, αυτή η ευχαρίστηση με τα χρόνια δίνει τη θέση της σε πιο ανάμεικτα συναισθήματα, καθώς το παιδί αναπτύσσεται ψυχικά (Grusec στο Killen & Smetana, 2013, 604). Τα μικρά παιδιά είναι εξάλλου ηθικοί ρεαλιστές, καθώς βασίζουν την εικόνα που έχουν για το καλό και το κακό σε οτιδήποτε μπορούν να παρατηρήσουν γύρω τους (DeVries & Zan, 1994, 41).

Όταν λοιπόν μιλάμε για ηθικά παιδιά δεν εννοούμε παιδιά που απλά εμπλέκονται σε συγκεκριμένες προκοινωνικές συμπεριφορές, όπως το να μοιράζονται, να βοηθούν ή να παρηγορούν. Όταν μιλάμε για ηθικά παιδιά δεν εννοούμε παιδιά που ακολουθούν ηθικούς κανόνες απλά από διάθεση υπακοής στους κανόνες και στην αυθεντία. Η υπακοή μπορεί να υποκινείται απλά από φόβο τιμωρίας ή από επιθυμία επαίνου. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι είναι διαφορετική η υπακοή που προκύπτει από τρυφερότητα και σύνδεση με το πρόσωπο του δασκάλου (DeVries & Zan, 1994, 29).

Το ηθικό παιδί είναι ένα πνευματικά ενεργό παιδί που μπορεί να εμπλακεί πνευματικά στις καταστάσεις και να αιτιολογεί τις ηθικές του αποφάσεις (DeVries & Zan, 1994, 41). Όσοι σκέπτονται ηθικά θα πρέπει να μπορούν να διαφωνήσουν λογικά και να έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν τη δύναμη των επιχειρημάτων, τόσο των δικών τους, όσο και των άλλων (Grusec στο Killen & Smetana, 2013, 119). Επιπλέον, για να θεωρηθεί κάποιος ηθικά εκπαιδευμένος θα πρέπει να καταλαβαίνει βασικές ηθικές αξίες και τη σημασία τους, να αναστοχάζεται πάνω στην κατανόηση αυτή, αλλά και να συμπεριφέρεται ηθικά στην πράξη (Halstead & Pike, 2006, 25). Η ηθική πράξη όμως, δεν εξαρτάται μόνο από εσωτερικούς ψυχολογικούς παράγοντες του υποκειμένου. Αυτό συμβαίνει, γιατί συνήθως η ηθική πράξη λαμβάνει χώρα στα πλαίσια μιας κοινωνικής ομάδας και το πλαίσιο αυτό έχει βαθιά επίδραση στην λήψη ηθικών αποφάσεων από τα άτομα (Reed, 1998,93).

Αυτό το κοινωνικό πλαίσιο της ηθικής συμπεριφοράς θεωρείται πολύ σημαντικό στην ηθική διαπαιδαγώγηση, καθώς έχει τη δύναμη να ωθήσει τον μαθητή/ τρια στην ηθική πράξη και ονομάζεται **κοινωνιοηθική ατμόσφαιρα** (sociomoral atmosphere). Η κοινωνιοηθική ατμόσφαιρα είναι ένα ολόκληρο πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων που συναποτελούν την εμπειρία ενός παιδιού στο σχολείο, και απαρτίζεται από δύο σκέλη: τη σχέση του παιδιού με τον δάσκαλο και τις σχέσεις του με τους συνομήλικούς του (DeVries & Zan, 1994, 22).

Ο δάσκαλος έχει πρωτεύοντα ρόλο, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την κοινωνιοηθική ατμόσφαιρα της τάξης, οργανώνοντας τον χώρο για ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες και σχετιζόμενος με τα παιδιά με αυταρχικό ή συνεργατικό τρόπο. Όταν οι δάσκαλοι απαγορεύουν στα παιδιά την μεταξύ τους διάδραση, η σχέση δασκάλου – μαθητή απλώνεται σε όλη την κοινωνιοηθική ατμόσφαιρα (DeVries & Zan, 1994, 22) μην αφήνοντας χώρο στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ ομηλικών. Οι κονστρουκτιβιστές δάσκαλοι αντίθετα επιχειρούν να δίνουν χώρο στα παιδιά να οικοδομούν τα ίδια σταδιακά τις προσωπικότητές τους μέσα από τη διάδραση, αποκτώντας αυτοπεποίθηση, σεβασμό για τον εαυτό τους και τους άλλους και καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη (DeVries & Zan, 1994, 26).

Η ένταξη της διδασκαλίας αξιακών ζητημάτων στο σχολικό πρόγραμμα δεν είναι ανώδυνη υπόθεση. Εκπαιδευτικά συστήματα που το επιχείρησαν αρκετά χρόνια νωρίτερα, ενέταξαν τη διδασκαλία των αξιών άλλοτε στο πλαίσιο αυτοτελών

προγραμμάτων που στόχευαν απευθείας στην ηθική ανάπτυξη του μαθητή/τριας και άλλοτε στο πλαίσιο των επιμέρους αντικειμένων του σχολικού αναλυτικού προγράμματος (Κατσίμπρας, 2012, 99). Η επιλογή της διδασκαλίας αξιών μέσα από τα αντικείμενα του ΑΠ βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα μαθήματα αυτά προσφέρουν δυνατότητες για προβληματισμό, γόνιμο διάλογο και αντιπαράθεση σχετικά με τις αξίες, καθώς υπάρχουν στα περιεχόμενα όλων των μαθησιακών αντικειμένων ιδέες, αξίες, νοήματα και διλήμματα άξια να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών γύρω από τις αξίες (Κατσίμπρας, 2012, 100).

7.4 Σχολές ηθικής διαπαιδαγώγησης

Όσοι εντάσσουν την ηθική διαπαιδαγώγηση ψηλά στην κλίμακα των στόχων της εκπαίδευσης δεν συμφωνούν πάντοτε ως προς το περιεχόμενο, τη φύση και την ιεράρχηση των ηθικών αξιών που πρέπει να διδάσκονται. Πληθώρα προγραμμάτων έχουν κατά καιρούς δημιουργηθεί, τα οποία στοχεύουν στην ηθική εκπαίδευση των μαθητών/τριών και μερικές φορές έχουν εξακτινωθεί τόσο, ώστε να λάβουν διαστάσεις εκπαιδευτικών κινήσεων. Τέτοια προγράμματα είναι τα:

- *Values clarification,*
- *Cognitive developmental moral education,*
- *Values analysis,*
- *Set- of- values approach,*
- *Just community school,*
- *Character education partnership.*

Μέσω αυτών των προγραμμάτων, το σχολείο άλλοτε επεδίωξε την άμεση μετάδοση κυρίαρχων αξιών στους μαθητές/τριες, άλλοτε προέβλεπε την λογική τους ανάλυση με βάση επιστημονικές μεθόδους, άλλοτε τη συστηματική διαχείριση ενός ηθικού ζητήματος και άλλοτε, παραμένοντας ηθικά ουδέτερο, επιθυμούσε να οδηγήσει τους μαθητές σε κρίση των δικών τους αξιών και σε επανατοποθέτησή τους σε σχέση με αυτές (Κατσίμπρας, 2012, 99). Με αυτόν τον τρόπο, έχουν δημιουργηθεί πέντε σχολές ηθικής σκέψης και διαπαιδαγώγησης, ο προσανατολισμός και η απήχηση των οποίων εξαρτώνται πρωτίστως από τις κοινωνικές περιστάσεις και λιγότερο από τις επιστημονικές έρευνες.

A) Παραδοσιακή Σχολή Ηθικής Διαπαιδαγώγησης

Η παραδοσιακή σχολή ηθικής διαπαιδαγώγησης εδράζεται σε αντιλήψεις και πρακτικές που αναπτύχθηκαν για πολλά χρόνια στο σχολείο του παρελθόντος, όπου οι κυρίαρχες ηθικές αρετές πηγάζουν από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και την ανάγκη για κοινωνική συνοχή. Βασικές τέτοιες αρχές αναδεικνύονται η αυτοκυριαρχία, η καλή υγεία, η ευγένεια, το καθήκον, η αξιοπιστία, η εργατικότητα, η ειλικρίνεια, κτλ. Ως κυρίαρχη μέθοδος ηθικοποίησης χρησιμοποιήθηκε η μίμηση προτύπου και το ηθικό δίδαγμα. Για την υλοποίηση της καλλιέργειας των ηθικών αξιών στους μαθητές/τριες χρησιμοποιούνταν ως μέσα οι ηθικές αμοιβές και ποινές, καθώς και οι σωματικές τιμωρίες (Ματσαγγούρας, 2003, 446). Η αναποτελεσματικότητα της παραδοσιακής σχολής αποδείχθηκε τόσο εμπειρικά, όσο και ερευνητικά.

B) Σχολή Διασάφησης των Αξιών

Η σχολή της διασάφησης των αξιών έχει ως στόχο να διαμορφώσει με έμμεσο τρόπο την ηθική συμπεριφορά -αποτελεί δηλαδή την πρόταση της προοδευτικής αγωγής σε σχέση με την ηθική διαπαιδαγώγηση. Εδώ, δόθηκε έμφαση στο πώς πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές/τριες, καθώς και στο πώς πρέπει να αποφασίζουν οι ίδιοι αναλαμβάνοντας την ευθύνη των επιλογών τους. Η εκπαιδευτική αυτή θεώρηση βασίστηκε στις αρχές του Rogers (Ματσαγγούρας, 2003, 447), που αποσκοπούν στο να διασαφηνίσουν στους μαθητές τις ηθικές αξίες, επιδιώκοντας να τους βοηθήσουν να τις αποδεχτούν. Η σχολή της διευκρίνισης των αξιών πρόβαλε την ιδέα ότι οι αξίες θα πρέπει να επιλεγθούν ελεύθερα μέσα από ένα σύνολο εναλλακτικές, μετά από θεώρηση των συνεπειών. Η θεωρία βασίζεται στο συμπέρασμα ότι είναι λάθος, ειδικά σε μια πλουραλιστική κοινωνία, να προσπαθεί κάποιος να επιβάλει αξίες στα παιδιά (Halstead & Pike, 2006, 20). Οι επικριτές της σχολής αυτής προέρχονται από τη σχολή της διαμόρφωσης του χαρακτήρα και την επικρίνουν ευρέως επειδή θεμελιώνεται πάνω σε ακραίο σχετικισμό, αφού στόχος είναι όλες οι αξίες να εκλαμβάνονται από τα παιδιά ως εξίσου έγκυρες κι εκείνα καλούνται να επιλέξουν αυτές που τα εκφράζουν (Ματσαγγούρας, 2003, 448).

Γ) Γνωστικοαναπτυξιακή Σχολή

Η γνωστικοαναπτυξιακή σχολή βασίζεται στην εργασία των Piaget και Kohlberg. Στόχος της είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη του ατόμου σε ηθική προσωπικότητα μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητάς του να κρίνει τι είναι ηθικό και τι όχι. Βασική παραδοχή της σχολής είναι ότι η ηθική ανάπτυξη ακολουθεί την πορεία εξέλιξης του ηθικού διαλογισμού του ατόμου. Κυρίαρχη είναι η καλλιέργεια της ηθικής κρίσης μέσα από την επεξεργασία μιας σειράς ηθικών διλημάτων. Η εξάσκηση της ηθικής κρίσης είναι μια γνωστική διαδικασία που επιτρέπει στο άτομο να αναστοχάζεται πάνω στις αξίες και να τις τοποθετεί με μια λογική ιεραρχία (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 47). Η προσέγγιση αυτή μονοπόλησε τις ερευνητικές μελέτες των δεκαετιών του '70 και του '80. Σήμερα αναγνωρίζονται τόσο οι δυνατότητες, όσο και τα όριά της και δεν χρησιμοποιείται πια ως γενική εκπαιδευτική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2003, 448). Μια κριτική που ασκήθηκε στη σχολή αυτή είναι ότι θέτει ως μοναδικό στόχο την καλλιέργεια της ηθικής κρίσης του ατόμου. Ο ηθικός τρόπος συμπεριφοράς ωστόσο, ο προϋποθέτει και άλλα στοιχεία πέρα από την ηθική κρίση, όπως η βούληση και το συναίσθημα, παράγοντες τους οποίους η προσέγγιση αυτή δεν λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη (Ματσαγγούρας, 2003, 449). Κατηγορήθηκε ακόμη ότι δεν εκτίμησε όσο χρειαζόταν την ανάγκη να διδαχθούν στα παιδιά οι αξίες πριν από τα διλήμματα και ότι δεν πήρε ιδιαίτερα υπόψη την πιο γυναικεία άποψη της ηθικής της φροντίδας, της υπευθυνότητας και της αγάπης (Halstead & Pike, 2006, 20).

Δ) Σχολή Εκπαίδευσης του Χαρακτήρα

Η τέταρτη σχολή αποτελεί μια προσπάθεια συστηματοποίησης και ερευνητικής στήριξης των αρχών της παραδοσιακής σχολής και ονομάζεται σχολή εκπαίδευσης του χαρακτήρα. Εδώ, θεωρείται λάθος η έκθεση των παιδιών σε ηθικά διλήμματα, όπως προέκρινε η Γνωστικοαναπτυξιακή Σχολή, καθώς τα παιδιά δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί επαρκώς, ώστε να συνειδητοποιούν τι είναι ηθικό και τι όχι και να είναι σε θέση να απαντούν με τρόπο ουσιαστικό στα διλήμματα που τίθενται κάθε φορά (Ματσαγγούρας, 2003, 449). Εκπρόσωποι της σχολής αυτής εξάλλου, βάζουν στο στόχαστρο της κριτικής τους τη χρήση αποστασιοποιημένων και ξένων από τη ζωή των παιδιών διλημάτων. Βασική θέση της σχολής είναι ότι υπάρχουν γενικής αποδοχής ηθικές αρχές που πρέπει με τρόπο άμεσο να διδαχθούν στα παιδιά κατά την

κοινωνικοποίησή τους. Προτείνεται μάλιστα μια λίστα από 23 τέτοιες αξίες, σύμφωνα με το πάνελ της *Ηθικής Εκπαίδευσης της Αμερικάνικης Ένωσης για την Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Υπάρχουν ωστόσο και διάφορες άλλες ταξινομήσεις, που θέτουν επιτακτικά το ζήτημα του ηθικού σχετικισμού. Πέρα από την άμεση διδασκαλία των αξιών, η σχολή της εκπαίδευσης του χαρακτήρα χρησιμοποιεί τη μέθοδο της εξάσκησης και του παραδείγματος, δηλαδή της μίμησης προτύπων. Της καταλογίζεται ότι με τρόπο αυθαίρετο επιλέγει τις αξίες που διδάσκονται και ότι χρησιμοποιεί τον εκδογματισμό και τον μιχεβιορισμό, επιβάλλοντας εξωτερικές μορφές συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2003, 451).

E) Σχολή Ηθικοσυναισθηματικής Νοημοσύνης

Πρόσφατα τέλος, με βάση τη θεωρία του Gardner περί Πολλαπλής Νοημοσύνης, αλλά και με βάση παλιότερες θεωρίες των Dewey και Alexander, αναπτύχθηκε η σχολή της Ηθικοσυναισθηματικής Νοημοσύνης. Στόχος της είναι να αναπτύξουν τα παιδιά τη δεξιότητα να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και να τις τροποποιούν όταν υπάρχει λόγος (Ματσαγγούρας, 2003, 451).

Παρά τις διαφορές τους, οι ποικίλες σχολές μοιάζει να αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς προσεγγίζουν από άλλη πλευρά η καθεμιά αυτό που αποκαλούμε ηθική διαπαιδαγώγηση (Ματσαγγούρας, 2003, 454). Οι σύγχρονοι παιδαγωγοί εξάλλου προσανατολίζονται σε προτάσεις ολιστικής προσέγγισης, όσον αφορά στην ηθική διαπαιδαγώγηση. Έχει πια καταστεί σαφές ότι βασική αρετή του εκπαιδευτικού είναι όχι να μπορεί να διακρίνει την καλύτερη από τις προσεγγίσεις, αλλά να επιλέγει τα καλύτερα στοιχεία από την καθεμιά και να εφαρμόζει την πιο κατάλληλη ανάλογα με την περίπτωση και τη στοχοθεσία του (Ματσαγγούρας, 2003, 453).

7.5 Η Θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξης του L. Kohlberg

Ιδιαίτερη αναφορά κρίνεται σκόπιμο να γίνει στο σημείο αυτό στην θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξης του L. Kohlberg, καθώς αποτέλεσε τη θεωρητική βάση για να στηθεί ένα δημοκρατικό μοντέλο σχολείων, τα λεγόμενα Just Community Schools (Σχολεία Δίκαιες Κοινότητες). Ο L.Kohlberg (1927-1987) υπήρξε αμερικανός ψυχολόγος, καθηγητής του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Σικάγο και αργότερα του Harvard University. Έγινε δε γνωστός κυρίως για τη θεωρία του περί

της Ηθικής Ανάπτυξης του ατόμου. Άρχισε να δουλεύει πάνω στη θεωρία του, ως απόφοιτος ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Σικάγο, στα 1958, επεκτείνοντάς την ως το τέλος της ζωής του.

Γεννημένος στο Bronxville της Ν. Υόρκης, τελευταίο παιδί μιας πολυμελούς οικογένειας με εβραϊκές ρίζες, ήρθε σε επαφή κατά τη διάρκεια των σπουδών του με τη θεωρία των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης του J. Piaget. Επηρεασμένος από τη σπουδαία αυτή επιστημονική θεωρία από τον τομέα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, διεξάγει τις έρευνές του και παίρνοντας θετική ανατροφοδότηση από τους μαθητές σε σχέση με τα ηθικά διλήμματα που τους παρουσιάζει, αναπτύσσει τη δική του θεωρία για τα στάδια της Ηθικής Ανάπτυξης του ατόμου. Την ηθική ανάπτυξη του παιδιού είχε ωστόσο μελετήσει και ο Piaget, ο οποίος είχε διακρίνει τρία στάδια σε αυτήν: το *εγωκεντρικό*, το *ετερόνομο* και το *αυτόνομο*, από τα οποία ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τα δύο τελευταία (Ματσαγγούρας, 2003, 456). Αρκετές δεκαετίες πριν τον Piaget, ο Dewey είχε επίσης τονίσει την κατά βαθμίδες πορεία της ηθικής ανάπτυξης του ανθρώπου, υποστηρίζοντας ότι χρέος του σχολείου είναι να βοηθήσει το παιδί να εξελιχθεί νοητικά και ηθικά, παρέχοντάς του τις κατάλληλες συνθήκες. Κι αυτός είχε καθορίσει τρία στάδια ηθικής ανάπτυξης: το *προ-ηθικό*, όπου η συμπεριφορά κατευθύνεται από βιολογικές κυρίως παρορμήσεις, το *στάδιο συμβατικής ηθικής*, κατά το οποίο το άτομο αποδέχεται άκριτα τις κοινωνικές επιταγές και νόρμες, και το *στάδιο της αυτόνομης ηθικής*, όπου το άτομο οδηγείται από τη δική του σκέψη και κρίση στην αποδοχή ή όχι ηθικών αξιών (Ματσαγγούρας, 2003, 459).

Με αυτές τις θεωρητικές βάσεις, στη θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξής του, ο Kohlberg υποστηρίζει ότι η **ηθική αιτιολόγηση** αποτελεί τη βάση της ηθικής συμπεριφοράς. Η ηθική αιτιολόγηση περιλαμβάνει την εφαρμογή λογικά τεκμηριωμένων ηθικών αρχών με έναν λογικό τρόπο στις συγκεκριμένες συνθήκες οποιασδήποτε περίπτωσης, όπου απαιτείται ηθική κρίση ή απόφαση (Halstead & Pike, 2006, 18). Η μέθοδος της ηθικής κρίσης για τον Kohlberg παρέχει ένα καθαρό παράθυρο στην ηθική σκέψη (Rest, Narvaez et al., 1999, 6). Αυτό σημαίνει πως τα άτομα προβαίνουν σε κάθε επιλογή μιας ηθικής συμπεριφοράς, αφού πρώτα μέσα τους ζυγίσουν τις εκάστοτε καταστάσεις και μπορούν να αιτιολογήσουν -με βάση αυτές- την επιλογή τους.

Η ηθική ανάπτυξη, σύμφωνα με τον L.Kohlberg, διέρχεται από 6 διακριτά αναπτυξιακά στάδια (Reed, 1998, 6). Κάθε στάδιο στην ηθική εξέλιξη του Kohlberg

είναι ένας συνεπής τρόπος σκέψης πάνω σε μια οπτική της πραγματικότητας. Τα στάδια υπονοούν ποιοτικές διαφορές ανάμεσα σε τρόπους σκέψης και το καθένα τους αποτελεί ένα δομημένο σύνολο. Τα στάδια σχηματίζουν μια αδιατάραχτη σειρά και αποτελούν ιεραρχικές συγχωνεύσεις (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 51), δηλαδή το ένα δεν αναιρεί το προηγούμενο, αλλά με έναν τρόπο το εμπεριέχει. Διερχόμενο από το ένα στάδιο στο επόμενο, το άτομο είναι κάθε φορά πιο έτοιμο να ανταποκριθεί με τρόπο ουσιαστικό και ολοκληρωμένο στα ζητούμενα της ηθικής αιτιολόγησης.

Η άμεση σχέση ανάμεσα στα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης και στα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget είναι ξεκάθαρη. Ένας άνθρωπος του οποίου το νοητικό στάδιο είναι αυτό των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών, δεν μπορεί παρά να είναι περιορισμένος στο προσυμβατικό στάδιο ηθικής ανάπτυξης. Το να συμπεριφέρεται κανείς με έναν ηθικά ανώτερο τρόπο απαιτεί υψηλό επίπεδο ηθικής αιτιολόγησης. Κάποιος δεν μπορεί να ακολουθήσει τις ηθικές αξίες αν δεν τις καταλαβαίνει ή δεν τις πιστεύει. Κάποιος άλλος μπορεί να αιτιολογεί ηθικά μια πράξη, αλλά να μην προβαίνει σε αυτήν (Kohlberg στο Lickona, 1976, 32), ώστε η νοητική ανάπτυξη να θεωρείται ως αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη για την ανάπτυξη ηθικής συμπεριφοράς.

Επεκτείνοντας λοιπόν όπως είδαμε τη δουλειά του Piaget, ο Kohlberg ισχυρίστηκε ότι η Ηθική εξελίσσεται εκ παραλλήλου με τη Νόηση. Διαπίστωσε ωστόσο, ότι υπάρχουν δυο ουσιώδεις διαφορές στον τρόπο που εξελίσσονται οι δυο αυτές εσωτερικές ανθρώπινες λειτουργίες: πρώτον, η Ηθική δε σταματά να αναπτύσσεται μαζί με τη Νόηση, αλλά εξελίσσεται μέχρι το τέλος της ζωής του ατόμου. Δεύτερον, ως διαδικασία η Ηθική Ανάπτυξη, συνδέεται ιδιαίτερος με τη Δικαιοσύνη (Reed, 1998,13).

Το εργαλείο που χρησιμοποίησε ο Kohlberg για να μελετήσει την Ηθική Ανάπτυξη του Ατόμου είναι το **Ηθικό Δίλημμα** (Feldman, 2009,410). Τα Ηθικά Διλήμματα συνιστούν προβληματικές – διλημματικές καταστάσεις, ένα είδος οκτώ συνολικά κατασκευασμένων από τον ίδιο σεναρίων, τα οποία στην πορεία της εφαρμογής της θεωρίας εμπλουτίστηκαν. Ένα ηθικό δίλημμα είναι επομένως μια κατάσταση στην οποία μπορούν να αναγνωριστούν οι αντιθετικοί ισχυρισμοί και οι οπτικές γωνίες (DeVries & Zan, 1994, 166) και να αντιπαρατεθούν εντός του ατόμου, καλώντας το σε εκ νέου ιεράρχηση. Έτσι ένα δίλημμα για συζήτηση στην τάξη μπορεί να πάρει

δυο μορφές: υποθετική ή ρεαλιστική. Συζητήσεις για διλήμματα και από τα δυο είδη μπορούν να είναι ηθικά χρήσιμες. Η λογοτεχνία για παιδιά είναι μια καλή πηγή για υποθετικά κοινωνικά και ηθικά διλήμματα, αν και συνήθως οι ιστορίες για παιδιά έχουν ηθικά διδάγματα και όχι διλήμματα. Η καθημερινή ζωή στην τάξη είναι επίσης μια πολύ καλή πηγή διλημάτων (DeVries & Zan, 1994,167). Σημαντικό σε αυτές τις συζητήσεις είναι ο δάσκαλος να δέχεται όλες τις απόψεις ως σωστές, να κάνει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και να κατευθύνει τους μαθητές/ τριες, ώστε να βλέπουν το θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες.

Τα διλήμματα του Kohlberg ανακοινώνονταν στα υποκείμενα των ερευνών του, τα οποία καλούνταν να δηλώσουν πως θα αντιδρούσαν αν βρίσκονταν μέσα σε τέτοιου τύπου καταστάσεις, αιτιολογώντας πάντοτε την απάντησή τους. Κατόπιν, ο ίδιος προέβαινε σε ανάλυση του τρόπου με τον οποίο αιτιολογούσαν τις πράξεις που επέλεξαν και ταξινομούσε τα υποκείμενα των ερευνών του αναλόγως, σε ένα από τα έξι στάδια Ηθικής Ανάπτυξης. Ο Kohlberg εξέταζε λοιπόν την επιχειρηματολογία πίσω από τις απαντήσεις των ανθρώπων στα ηθικά διλήμματα (DeVries & Zan, 1994, 166). Αυτό που είχε σημασία, δεν ήταν αυτή καθαυτή η επιλογή της μιας ή της άλλης ηθικής συμπεριφοράς, αλλά οι λόγοι τους οποίους παρέθετε κάθε φορά το άτομο για να αιτιολογήσει την επιλογή του.

Το πιο γνωστό από τα οκτώ Ηθικά Διλήμματα που κατασκεύασε ο Kohlberg είναι το ακόλουθο:

Το Δίλημμα του Χάινς

Μια γυναίκα ήταν ετοιμοθάνατη από μια ειδική μορφή καρκίνου. Υπήρχε μόνο ένα ναρκωτικό που οι γιατροί πίστευαν ότι ίσως μπορούσε να τη σώσει. Ήταν μια μορφή του ραδίου, που ένας επιστήμονας είχε πρόσφατα ανακαλύψει. Το φάρμακο ήταν ακριβό να κατασκευαστεί αλλά ο επιστήμονας το κοστολογούσε 10 φορές πιο ακριβά. Ο ίδιος πλήρωνε 200\$ για το ράδιο αλλά πληρωνόταν 2000\$ για να παρασκευάσει μια μικρή δόση. Ο άνδρας της άρρωστης γυναίκας, ο Χάινς, πήγε σε όσους ήξερε για να δανειστεί χρήματα, αλλά κατάφερε να συγκεντρώσει μόνο περί τα 1000\$, δηλαδή τα μισά απ' όσα κόστιζε. Βρήκε τον φαρμακοποιό, του εξήγησε ότι η γυναίκα του πεθαίνει και τον παρακάλεσε να του το πουλήσει φτηνότερα ή να τον αφήσει να πληρώσει πιο μετά. Αλλά ο φαρμακοποιός απάντησε: «Όχι. Εγώ ανακάλυψα το φάρμακο και θα βγάλω λεφτά απ' αυτό!» Έτσι ο Χάινς απελπίστηκε και διέρρηξε το εργαστήριό του, για να κλέψει το φάρμακο για τη γυναίκα του.

Θα έπρεπε ο Χάινς να έχει διαρρήξει το εργαστήριο για να κλέψει το φάρμακο για τη γυναίκα του; Γιατί ή γιατί όχι; (Reed,1998,1)

7.5.1 Τα Στάδια της Ηθικής Ανάπτυξης

Κάθε απάντηση των ερωτώμενων του Kohlberg για το τι θα επέλεγαν στη θέση του Χάινς, έπρεπε να συνοδεύεται από αιτιολόγηση. Με βάση τα επιχειρήματα και τα κίνητρα που ωθούσαν κάθε υποκείμενο στη λήψη της απόφασής του, οι απαντήσεις κατατάσσονταν από τον Kohlberg σε έξι κατηγορίες που αποτέλεσαν και τα στάδια της Ηθικής Ανάπτυξης. Τα στάδια ταξινομήθηκαν από τον ίδιο, ανά δυο, σε τρία επίπεδα και έχουν ως ακολούθως:

- **Επίπεδο 1: Προ-συμβατική Ηθική**

Στο επίπεδο αυτό το ενδιαφέρον του υποκειμένου κινείται γύρω από την τιμωρία και την επιβράβευση.

Στο πρώτο στάδιο του επιπέδου, που ο Kohlberg αποκάλεσε **Προσανατολισμό στην Υπακοή και την Τιμωρία**, το άτομο συμμορφώνεται με τους κανόνες για να αποφύγει την τιμωρία. Η συμμόρφωση αποτελεί αυτόνομη αξία (Feldman, 2009,412).

Στο δεύτερο στάδιο του προσυμβατικού επιπέδου, στον **Προσανατολισμό στην Επιβράβευση ή το Ατομικό Συμφέρον**, το άτομο λαμβάνει κάθε απόφαση ακολουθώντας τους κανόνες, όχι από σεβασμό σε αυτούς, αλλά για προσωπικό του όφελος (Feldman, 2009,412). Η συμμόρφωση εδώ χάνει την αυτόνομή της αξία και θεωρείται χρήσιμη λόγω της επιβράβευσης που την ακολουθεί (Ματσαγγούρας,2003, 467).

- **Επίπεδο 2: Συμβατική Ηθική**

Στο επίπεδο αυτό, το υποκείμενο προσεγγίζει τα ηθικά ζητήματα ως μέλος της κοινωνίας. Ως τέτοιο, επιθυμεί πρωτίστως την αναγνώριση από τα υπόλοιπα μέλη, επιχειρώντας να τους είναι αρεστό με τις αποφάσεις και τις πράξεις του.

Το τρίτο στάδιο του Kohlberg, που υπάγεται σε αυτό το επίπεδο, ονομάζεται **Διαπροσωπική Συμμόρφωση ή Ηθική του ‘Καλού Παιδιού’** (Kohlberg στο Lickona, 1976, 33-34). Στο στάδιο αυτό, το άτομο επιδιώκει να αποκτήσει και να διατηρήσει το σεβασμό των υπολοίπων και επιθυμεί να είναι πλήρως συμμορφωμένο με τις προσδοκίες τους (Feldman, 2009,412).

Το τέταρτο στάδιο έχει τις ακόλουθες ονομασίες: **Ηθική της Εξουσίας και της Κοινωνικής Ευταξίας ή Προσανατολισμός στις Αρχές και στη διατήρηση της Κοινωνικής Τάξης** ή απλώς **στάδιο της Κοινωνικής Συνείδησης** ((Kohlberg στο Lickona, 1976, 33-34). Εδώ, τα υποκείμενα συμμορφώνονται πια όχι με τους κανόνες της ομάδας των *σημαντικών άλλων*, αλλά με τις νόρμες και τις επιταγές της κοινωνίας (Feldman, 2009,412)

- **Επίπεδο 3:Μετά-Συμβατική Ηθική**

Σ' αυτό το επίπεδο, το άτομο ακολουθεί και σέβεται τις αιώνιες ηθικές αξίες, που για το ίδιο βρίσκονται πάνω και πέρα από τις αρχές και τους κανόνες οποιασδήποτε κοινωνίας.

Το πέμπτο στάδιο, το πρώτο του μετασυμβατικού επιπέδου, είναι αυτό που ο Kohlberg στη θεωρία του ονομάζει **Προσανατολισμό στο Κοινωνικό Συμβόλαιο & στα Ανθρώπινα Δικαιώματα** (Feldman, 2009,412). Το υποκείμενο που βρίσκεται σε αυτό το στάδιο ηθικής ανάπτυξης, αντιμετωπίζει τους κοινωνικούς κανόνες ως ανούσιες δεσμεύσεις (Ματσαγγούρας, 20013,468). Διατηρεί την πεποίθηση ότι οι κανόνες αυτοί μπορούν και πρέπει να αλλάξουν, ως ένα κομμάτι νόμιμης αλλαγής του συμβολαίου μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Το υποκείμενο εδώ, επιχειρεί να αποφασίζει και να πράττει με βάση όσα το ίδιο θεωρεί σωστά (Kohlberg στο Lickona, 1976, 33-34).

Το υπέρτατο στάδιο Ηθικής Ανάπτυξης με βάση τη θεωρία του Kohlberg, είναι ο **Προσανατολισμός στις Παγκόσμιες Ηθικές Αξίες ή η Ηθική της Συνείδησης** (Kohlberg στο Lickona, 1976, 33-34). Το άτομο που έχει φτάσει στον ανώτερο βαθμό ηθικής ανάπτυξης, μπορεί να παραβεί τους κοινωνικούς κανόνες όταν αυτοί αντιβαίνουν τις παγκόσμιες ηθικές αξίες, με τις οποίες επιχειρεί απόλυτη συμμόρφωση (Ματσαγγούρας,2003,468). Με αυτές τις πανανθρώπινες αξίες ταυτίζεται και η καθαρή και αφίμωτη ανθρώπινη συνείδηση (Feldman, 2009,412).

7.5.2 Κριτική της θεωρίας της Ηθικής Ανάπτυξης

Η θεωρία του Kohlberg δέχτηκε πολλές κριτικές και εκείνος όντως προσπάθησε να συμφιλιώσει την θεωρία του με αυτές. Στη ζωή του έκανε τεράστιες αλλαγές στην

προσέγγισή του: αναδιαμόρφωσε τους ορισμούς των σταδίων και τη μέθοδο αξιολόγησης και βαθμολογίας της ηθικής ανάπτυξης και εστίασε την προσέγγισή του στην ηθική εκπαίδευση μέσα από την γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, χρησιμοποιώντας τα ηθικά διλήμματα για την ανάπτυξη των σχολείων που ονομάστηκαν *Δίκαιες Κοινότητες* (Rest, Narvaez et al., 1999, 9).

Πρώτο σημείο της κριτικής είναι το ακόλουθο: οι περισσότεροι άνθρωποι θα συμφωνούσαν ότι η ανάπτυξη της ηθικής σκέψης είναι ανεπαρκής από μόνη της, εκτός αν οδηγεί στην ηθική πράξη - οπότε και θεωρείται ότι έχει επιτύχει τον στόχο της (Halstead & Pike, 2006, 42). Επομένως, η θεωρία της ηθικής Ανάπτυξης του Kohlberg είναι επίσης ανεπαρκής προκειμένου για την εκπαίδευση ηθικών ατόμων, καθώς εστιάζει κατεξοχήν στο ηθικώς *κρίνειν* και όχι στο ηθικώς *πράττειν*, μη συνυπολογίζοντας τον ρόλο της βούλησης, των συναισθημάτων, αλλά και των έξεων (Ματσαγγούρας, 2003, 475). Η θεωρία αυτή λοιπόν, αναρωτιούνται κάποιοι ερευνητές, δεν είναι πιθανό να δημιουργήσει μια κατάσταση, όπου οι άνθρωποι περισσότερο θα σκέπτονται πάνω στις ηθικές αξίες παρά θα δρουν ηθικά (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 94);

Ακολούθως, οι Hersh, Paolitto & Reimer εξετάζουν ένα ακόμη σκοτεινό σημείο της θεωρίας της Ηθικής Ανάπτυξης και το οποίο εστιάζεται στο πώς μπορεί να υπάρχει μια σταθερή σειρά σταδίων που περιγράφει με ακρίβεια την ηθική εξέλιξη όλων των ανθρώπων, αφού οι αξίες διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία και από άνθρωπο σε άνθρωπο (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 83).

Επιπλέον, η θεωρία του Kohlberg συχνά επικρίθηκε ως μη πολιτισμικά ευαίσθητη και γενικεύσιμη, καθώς αποτελεί προϊόν δυτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2003, 475). Συγκεκριμένα, τίθεται το ερώτημα ακόμη κι αν κάποιος μπορεί να θεωρήσει ότι τα πρώιμα στάδια ηθικής ανάπτυξης, όπως τα παρουσιάζει ο Kohlberg, είναι παγκόσμια, τι συμβαίνει με τα επόμενα που φαίνονται πολύ επηρεασμένα από την ηθική των δυτικών κοινωνιών (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 86);

Επιπρόσθετα, η C. Gilligan παρουσίασε στα 1977 μια σοβαρή κριτική της θεωρίας του Kohlberg. Η Gilligan ισχυρίστηκε ότι η θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξης, έτσι όπως είχε διατυπωθεί, βασιζόταν σε προκαταλήψεις εναντίον των γυναικών. Αιτιολόγησε την άποψή της στο γεγονός ότι ο Kohlberg διεξήγαγε τα πειράματά του χρησιμοποιώντας άνδρες – συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα να μην σκιαγραφούνται

μέσα από τις απαντήσεις οι ανησυχίες των γυναικών. Θεώρησε ότι η αναγωγή της Δικαιοσύνης σε ύψιστη αξία, βάσει της οποίας κατατάσσεται μια συμπεριφορά ως υψηλά ηθική, είναι ανεπαρκής.

Πιο συγκεκριμένα, ο Kohlberg είχε υποστηρίξει ότι το ανώτατο στάδιο της Ηθικής Ανάπτυξης επέρχεται όταν το άτομο, προκειμένου να πάρει μια απόφαση, λαμβάνει πρωτίστως υπόψη του τις αντικειμενικές, πανανθρώπινες, ηθικές αξίες. Είχε μάλιστα δηλώσει ότι οι γυναίκες έχουν συχνά την τάση να προσκολλώνται στο τρίτο στάδιο της Ηθικής Ανάπτυξης, καθώς απασχολούνται κατ' εξοχήν από το πώς θα διατηρήσουν συναισθηματικούς δεσμούς ή θα προασπίσουν το καλό των φίλων και της οικογένειας. Συνολικά, μοιάζουν να διέπονται από πολύ ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς, τους οποίους είναι πολύ δύσκολο να υποτάξουν σε κάποια ανώτερη αξία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ισχυρίστηκε ότι οι γυναίκες σπάνια επιδεικνύουν την ικανότητα να ανέλθουν στο ανώτατο στάδιο.

Η Gilligan, αμφισβητώντας την ορθότητα των συλλογισμών του, υποστήριξε πως η Ηθική Ανάπτυξη έπρεπε να αποσυνδεθεί από την αποκλειστική της σχέση με τη Δικαιοσύνη. Αμφισβήτησε την ανωτερότητα της δικαιοσύνης έναντι άλλων ηθικών αξιών, με περισσότερο υποκειμενική υπόσταση, όπως η φροντίδα για τον άλλο άνθρωπο, την οποία συχνά οι γυναίκες δείχνουν να θεωρούν ως υπέρτατη αξία. Ανέπτυξε έτσι μια εναλλακτική θεωρία Ηθικής Ανάπτυξης, που συνέδεε την Ηθική Αιτιολόγηση, όχι με τη Δικαιοσύνη, αλλά με τη Φροντίδα (Power & Makogon, 1995,9).

Τέλος, μια άλλη κριτική άποψη για τη θεωρία του Kohlberg διατύπωσε ο J. Haidt, ο οποίος αμφισβήτησε το συμπέρασμα ότι η ηθική πράξη είναι πάντοτε πρωτογενώς αποτέλεσμα τυπικής αιτιολόγησης. Ισχυρίστηκε δηλαδή ότι τα άτομα προβαίνουν συχνά σε ηθικές κρίσεις αυθόρμητα, χωρίς να συνυπολογίζουν αξίες όπως ο νόμος, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η Δικαιοσύνη ή άλλες αφηρημένες ηθικές αξίες. Επομένως, οι ισχυρισμοί των ερευνητικών υποκειμένων του Kohlberg θα μπορούσαν να θεωρηθούν *post hoc* προσπάθειες εκλογίκευσης, αποφάσεων παρμένων με διαισθητικό τρόπο στην πραγματική ζωή (Feldman, 2009,411). Τα ίδια αυτά υποκείμενα, αν βρίσκονταν όντως μέσα στις προβληματικές καταστάσεις που στην έρευνα τους τέθηκαν θεωρητικά, θα είχαν πιθανά πάρει εντελώς διαφορετικές αποφάσεις.

7.5.3 Just Community Schools: δημοκρατικά σχολεία με ηθικό προσανατολισμό

Με τις θεωρίες του περί ηθικής ανάπτυξης του ατόμου, ο Kohlberg έγινε εκτός των άλλων και θεμελιωτής ενός πρωτοποριακού εκπαιδευτικού κινήματος με δημοκρατικό προσανατολισμό κατά την δεκαετία του '70. Εξάλλου, τα ιδεώδη της ηθικής διαπαιδαγώγησης της σχολής του Kohlberg είναι γενικού κύρους και συμφωνούν με τα ιδεώδη των δημοκρατικών κοινωνιών (Ματσαγγούρας, 2003, 474). Πιο ειδικά, στα 1971, ο L.Kohlberg αρχίζει να δουλεύει στα γυναικεία αναμορφωτήρια της Connecticut και μάλιστα στα εκπαιδευτήριά τους, με σκοπό το χτίσιμο μιας κοινότητας με δημοκρατικό κι όχι ολοκληρωτικό χαρακτήρα. Στα 1974, άρχισε και η δουλειά του Kohlberg στο Cluster School στο Cambridge, διαμορφώνοντας οριστικά αυτό που ονομάστηκε Just Community School (Σχολείο Δίκαιη Κοινότητα).

Μαζί με τον πρωταρχικό στόχο της διαμόρφωσης μιας σχολικής κοινότητας με δημοκρατικές βάσεις, ο Kohlberg προσπάθησε να επιτύχει την ουσιαστική μετατροπή του σχολείου σε Ηθική Κοινότητα, μέσα από την οργανωμένη ανάπτυξη της Ηθικής Πράξης (Reed, 1998,202). Βασική αρχή πάνω στην οποία στήθηκε από τον Kohlberg το project της δημιουργίας των δημοκρατικών σχολείων Just Community είναι η **αρχή του αυτοπροσδιορισμού**: Η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που να συναντά τις ανάγκες των παιδιών για δημιουργία σχέσεων και ανάληψη αρμοδιοτήτων, το οποίο να παρέχει σ' αυτά υψηλά κίνητρα, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διαμορφώσουν πολιτικές και πρακτικές που θα ρυθμίζουν τη ζωή τους.

Η δημοκρατική διακυβέρνηση βρίσκεται στο κέντρο της προσέγγισης των σχολείων-δίκαιων κοινοτήτων. Παραδοσιακά, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές παίρνουν τις αποφάσεις στο σχολείο, κρατώντας τη δύναμη για τον εαυτό τους και έχοντας την ευθύνη για την επιβολή των αποφάσεών τους. Στους μαθητές/ τριες αφήνεται η ευκαιρία να υπακούουν παθητικά ή να υποσκάπτουν με ανεπαίσθητο τρόπο τις αποφάσεις του προσωπικού (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 235). Η παθητική αποδοχή όμως και η αρνητική απόρριψη δεν προωθούν κατάλληλα την ηθική ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με τον Kohlberg.

Σε επίπεδο στόχων ένα σχολείο Just Community διαφέρει πολύ από ένα τυπικό σχολείο. Θα έλεγε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί τους σκοποί βρίσκονται σε πλήρη

αντιδιαστολή. Ο ακόλουθος πίνακας μπορεί να δώσει μια σαφή εικόνα αυτής της αντίστιξης (Reed, 1998, 206).

Τυπικό Μοντέλο Σχολείου	Σχολείο Just Community
<input type="checkbox"/> Αυτονομία – Ανεξαρτησία	Αλληλεξάρτηση
<input type="checkbox"/> Ατομισμός	Συλλογικότητα
<input type="checkbox"/> Προσωπική ταυτότητα	Συλλογική ταυτότητα
<input type="checkbox"/> Προσωπικές νόρμες	Συλλογικές νόρμες
<input type="checkbox"/> Προσωπική υπευθυνότητα	Συλλογική υπευθυνότητα
<input type="checkbox"/> Σύγκρουση-Ανταγωνισμός	Συμφωνία-Συνεργασία
<input type="checkbox"/> Ανταγωνιστικοί Σκοποί	Το Κοινό Καλό

Είναι λοιπόν φυσικό πως, εφόσον έχουν τόσο διαφορετική στοχοθεσία από τα συνηθισμένα σχολεία, τα Σχολεία Just Community χρησιμοποιούν εντελώς διαφορετικές καθημερινές πρακτικές. Είναι εξάλλου κοινά αποδεκτό ότι η καθημερινή σχολική πράξη, σε όλο της το φάσμα και μέσα από το σύνολο των λεπτομερειών που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή, αποτελεί το όχημα κατάκτησης των στόχων της εκπαίδευσης. Τα Σχολεία Just Community λοιπόν διαθέτουν ένα σύνολο ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που αφορούν στη ρύθμιση της καθημερινής σχολικής πράξης, και τα οποία συνοψίζονται στα ακόλουθα:

Στα Σχολεία Just Community, **δεν έχουν ισχύ τα Αναλυτικά Προγράμματα** με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης προκαθορισμένους από μια ανώτερη αρχή, όπως το Κράτος. Δεν υπάρχει η έξωθεν επιλογή των περιεχομένων της εκπαίδευσης: αυτό σημαίνει όχι μόνο πως δεν χρησιμοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια του κράτους, αλλά πολύ πιο πλατιά και ουσιαστικά, ότι τα διδακτικά αντικείμενα που διατίθενται, δεν περιορίζονται στα προβλεπόμενα από κάποιο Υπουργείο. Δεν εφαρμόζεται ένα Πρόγραμμα Σπουδών, με βάση το οποίο οι μαθητές θα πρέπει τελειώνοντας κάποια τάξη να είναι κάτοχοι συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων άνωθεν επιβεβλημένων. Οι μαθητές / τριες καθορίζουν οι ίδιοι τη μαθησιακή τους πορεία, με βάση δυο ρυθμιστικές συνιστώσες: τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους απ' τη μια, και τις ανάγκες / ιδιαιτερότητες της

μαθητικής κοινότητας στην οποία ανήκουν, απ' την άλλη (Reed, 1998,185). Έτσι κάθε μαθητής/τρια αποβαίνει ρυθμιστής της σχολικής του πορείας, ενώ το πρόγραμμά του δεν αποτελεί κάποιο «φασόν» πάνω στο οποίο πρέπει ο ίδιος να προσαρμόζεται, με ή χωρίς τη θέλησή του. Με υπογραφές μαθησιακών συμβολαίων, αναλαμβάνει την ευθύνη για τη ζωή του από νεαρή ηλικία και μαθαίνει πως έχει τον πρωτεύοντα λόγο για τις λεπτομέρειες που καθορίζουν την καθημερινότητά του. Επιπλέον, κατανοεί βιωματικά ότι κάθε του επιλογή έχει επίπτωση στην ομάδα καθώς και ότι δε μπορεί παρά η ομάδα και οι ανάγκες της να επικαθορίζουν ως ένα βαθμό και τη δική του καθημερινότητα.

Ένα δεύτερο και θεμελιώδες χαρακτηριστικό των σχολείων Just Community αποτελεί η **διεξαγωγή σε αυτά υποχρεωτικών, τακτών, κοινοτικών συμβουλίων** (Reed, 1998,186). Καθένας στο σχολείο συναντιέται μια φορά την εβδομάδα για δύο ώρες στο συμβούλιο της κοινότητας, στο οποίο παίρνονται οι βασικές αποφάσεις για το πώς να οργανωθεί η σχολική ζωή (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 236). Σε κάθε κοινοτικό συμβούλιο ακολουθείται μια συγκεκριμένη διαδικασία, που έχει ως σκοπό τη διασφάλιση των δημοκρατικών διαδικασιών διεξαγωγής τους. Κάθε άτομο, είτε είναι μαθητής είτε εκπαιδευτικός, δικαιούται μια ψήφο και όλες οι ψήφοι είναι ισότιμες. Στην αρχή, παρουσιάζεται το θέμα ή τα θέματα που θα απασχολήσουν το συμβούλιο. Ακολούθως, γίνονται προτάσεις επίλυσής τους, στις οποίες έχουν λόγο όλα τα μέλη. Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης των προτάσεων επίλυσης ακολουθεί μια δοκιμαστική ψηφοφορία, η οποία αναδεικνύει συνήθως μια επικρατούσα άποψη - πρόταση. Στη συνέχεια, ο λόγος δίνεται στη διαφωνούσα μειοψηφία, η οποία καλείται με επιχειρήματα να στηρίξει την άποψή της ή να διευκρινίσει γιατί δεν την καλύπτει η πλειοψηφούσα θέση – πρόταση. Σε αντίλογο προβαίνει κατόπιν η πλειοψηφία, προσπαθώντας να απαντήσει επίσης με επιχειρήματα στις θέσεις της μειοψηφίας. Μετά από εκτεταμένες συζητήσεις και διάλογο στον ανοιχτό, δημόσιο χώρο, κατά το πρότυπο της αθηναϊκής δημοκρατίας, διεξάγεται η τελική ψηφοφορία, της οποίας το αποτέλεσμα γίνεται σεβαστό απ' όλα τα μέλη.

Ως αποτέλεσμα, **η δημοκρατία στο σχολείο Just Community είναι άμεση και όχι αντιπροσωπευτική**. Η δημοκρατία της δίκαιης κοινότητας είναι μια μαξιμαλιστικά συμμετοχική κοινότητα συλλογικής αλληλεξάρτησης. Βελτιστοποιεί την αναζήτηση του κοινού καλού, ενδυναμώνοντας τις ιδιότητες και τις αξίες που προωθούν αυτό το

κοινό καλό (Reed, 1998, 196). Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος και να είναι λειτουργική η άμεση δημοκρατία, **η σχολική κοινότητα θα πρέπει να παραμένει μικρή**. Το πλήθος των μαθητών/τριών δεν ξεπερνά συνήθως τους 100 και η αναλογία με το προσωπικό προβλέπεται να παραμένει κοντά στο 1:10 (Reed, 1998, 187).

Εκτός από τα τακτά κοινοτικά συμβούλια που αποτελούν υποχρέωση όλων των μελών της κοινότητας, στα σχολεία αυτά, που αποτελούν το λεγόμενο Kohlbergian Project, διεξάγεται και **πλήθος άλλων εβδομαδιαίων συναντήσεων**, στις οποίες παίρνουν μέρος ποικίλων τύπων ομάδες. Συνίστανται συνήθως Συμβουλευτικές Ομάδες, Ομάδες Προσωπικού – Μαθητών – Συμβούλων, αλλά και το λεγόμενο Πειθαρχικό Συμβούλιο του σχολείου (Reed, 1998, 186). Οι Συμβουλευτικές ομάδες δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να εγείρουν θέματα πιο προσωπικής φύσεως, όπως για παράδειγμα θέματα οικογενειακής αντιμετώπισης. Υπό την εποπτεία συμβούλου από το προσωπικό, κάποιοι μαθητές/τριες λαμβάνουν εκπαίδευση στη συμβουλευτική ομηλικών τους (Reed, 1998, 189). Αυτές οι ομάδες, βάθυναν την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των μαθητών/τριών μαζί με την αίσθηση της κοινότητας ανάμεσα στους μαθητές, καθώς δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να πάρουν και να δώσουν ουσιαστική βοήθεια.

Η ύπαρξη Πειθαρχικών Συμβουλίων, απαρτιζόμενων από κληρωτούς μαθητές (κατά το πρότυπο της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας) και από υπαλλήλους του σχολείου, είναι κάτι καθιερωμένο (Reed, 1998, 189). Έργο των Συμβουλίων αυτών είναι να αποφαινούνται για ατομικές συγκρούσεις, να εισηγούνται ποινές με βάση το δίκαιο του σχολείου αλλά και να συμβουλεύουν μαθητές/τριες με πειθαρχικά προβλήματα. Κανένας μαθητής/τρια δεν στέλνεται στον διευθυντή ή δεν πρέπει να συζητήσει με τον δάσκαλο μετά το μάθημα. Οι παραβάτες των κανόνων είναι υπεύθυνοι για την κοινότητα. Μια κοινότητα που βασίζεται στη δημοκρατία, στο συμβούλιό της θα πρέπει να διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Πρέπει να έχει ευέλικτη διαδικαστική σειρά. Τα θέματα θα πρέπει να εγείρονται με διαύγεια, οπότε να μπορούν να συζητηθούν συγκεκριμένες προτάσεις. Οι μαθητές και το προσωπικό θα πρέπει να στηρίζουν τις προτάσεις τους με επιχειρήματα και όλοι θα πρέπει να νιώθουν ότι οι αποφάσεις της κοινότητας δεν θα παρθούν από κάποιες αρχές (Hersh, Paolitto & Reimer, 1979, 237).

Πολλές απόπειρες για Δημοκρατική Εκπαίδευση είχαν γίνει πριν τα Σχολεία Just Community και τον Kohlberg. Η έρευνα όμως και η εμπειρία του Kohlberg ξεκαθάριζε ένα πλάνο δράσης διαφορετικό απ' ό, τι είχε γίνει ως τότε. Ο Kohlberg ισχυρίστηκε πως η συμμετοχική δημοκρατία είχε ορισμένες φορές αποτύχει, γιατί δεν είχε αντιμετωπιστεί ως κεντρικός εκπαιδευτικός στόχος, αλλά ως ένας ανάμεσα σε πολλούς και συχνά αλληλοαναιρούμενους στόχους (Reed, 1998,188). Η θεωρία του τοποθετεί την ηθική αγωγή όχι ως ξεχωριστό μάθημα ή ως έναν ανάμεσα σε πολλούς στόχους, αλλά ως μια διάσταση της όλης αγωγής, δίνοντας σημασία στο συνολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο και στο είδος των σχέσεων ενηλίκων και ανηλίκων (Ματσαγγούρας, 2003, 470). Η δημοκρατία όμως ως Ηθική Εκπαίδευση, όπως την αντιλαμβανόταν ο ίδιος, αποτελούσε κεντρική δέσμευση στο εκπαιδευτικό του σύστημα.

Έπειτα, η δημοκρατία είχε για κείνον αποτύχει γιατί συχνά έκανε του μαθητές/ τριες να βαριούνται, έτσι όπως τους παρουσιαζόταν (Reed, 1998,189). Τα παιδιά δηλαδή προτιμούσαν ν' αφήσουν τους δασκάλους ν' αποφασίσουν για τα μαθήματα, το προσωπικό, τους κανόνες, παρά να παρακολουθούν μακρόσυρτα και απαιτητικά συμβούλια. Ο Kohlberg ισχυρίστηκε ότι η δημοκρατία θα πρέπει να εστιάζει σε ζητήματα Ηθικής και Δικαιοσύνης: Ζητήματα που αφορούν τους μαθητές/ τριες, όπως η κλοπή, η χρήση ναρκωτικών ουσιών, η αποκλίνουσα συμπεριφορά κτλ.

Τέλος, η δημοκρατία ως σχολικό πρότζεκτ, είχε συχνά αποτύχει, όπως ο Kohlberg πίστευε, εξαιτίας της εξαιρετικής δυσκολίας διαχείρισης πολυπληθών συμβουλίων. Η εμπειρία του είχε δείξει ότι η κοινότητα έπρεπε να είναι μικρή για να επιτρέπει στα μέλη άμεση πρόσβαση στη συμμετοχή.

Τα αποτελέσματα της φοίτησης στα Σχολεία Just Community φάνηκαν από τα πρώτα κιόλας χρόνια, στέφοντας με επιτυχία τις απόπειρες του Kohlberg για ουσιαστική Δημοκρατική Εκπαίδευση (Reed, 1998,190). Η εξοικείωση των μαθητών/τριών μέσα από πλήθος θεσμών και διαδικασιών με τη διαχείριση Ηθικών ζητημάτων (πχ. της εσωτερικής κλοπής), οδηγεί τα παιδιά σύντομα στην απόκτηση ενισχυμένης ηθικής αιτιολόγησης για κάθε τους απόφαση και πράξη. Ως συνέπεια αυτού, πολύ γρήγορα και από μικρές ηλικίες επιτυγχάνεται, μέσα στο πλαίσιο που παρέχουν τα σχολεία αυτά, το πέρασμα από το Προσυμβατικό στο Συμβατικό Στάδιο Ηθικής Ανάπτυξης. Μαζί με αυτές τις κατακτήσεις, οι μαθητές/ τριες στα σχολεία Just Community , από

νωρίς αποκτούν το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης κι επιθυμούν να έχουν άμεση εμπλοκή στην κοινοτική ζωή, μέσω της ανάληψης αρμοδιοτήτων (Reed, 1998, 190).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον λοιπόν παρουσιάζει η υλοποίηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σχεδίου δράσης από τον L.Kohlberg, καθώς αποδεικνύει στην πράξη την στενότερη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ηθική διαπαιδαγώγηση και στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Σημασία και αναγκαιότητα της ερευνητικής εργασίας

Η διαρκώς μειούμενη συμμετοχή των Ελλήνων πολιτών στη δημόσια ζωή και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στα κοινά είναι διαπιστωμένη τόσο εμπειρικά, όσο και ερευνητικά (Βασιλόπουλος & Βερναρδάκης,2011,2). Για παράδειγμα, τα υψηλά ποσοστά αποχής των Ελλήνων από τις εκλογές των τελευταίων ετών αποτελούν καινούργιο φαινόμενο για την κοινοβουλευτική ιστορία της χώρας. Καθώς ο ελληνικός χώρος χαρακτηριζόταν από έντονη πολιτικοποίηση και ισχυρή κοινοβουλευτική ιδεολογία αλλά και επειδή η συμμετοχή στις εκλογές είναι υποχρεωτική, η Ελλάδα παρουσίαζε ιστορικά ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά εκλογικής συμμετοχής. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει ο Blais (2008), κατά την περίοδο 1972- 2004, η συμμετοχή στις ελληνικές εκλογές (80,1%) κυμαινόταν σε επίπεδα άνω του ευρωπαϊκού μέσου όρου και ήταν υψηλότερη σε σύγκριση με παλαιότερες δημοκρατίες, όπως η Γαλλία (72,2%) και το Ηνωμένο Βασίλειο (73,1 %). Αυτή η τάση υψηλής συμμετοχής διακόπτεται σταδιακά (Βασιλόπουλος & Βερναρδάκης,2011,2).

Παράδοξα, η παρατηρημένη αυτή αποχή από το δικαίωμα του *‘εκλέγειν και εκλέγεσθαι’* συνδυάζεται τα τελευταία χρόνια με μια διαρκώς αυξανόμενη δυσαρέσκεια εκ μέρους των πολιτών για την πολιτική του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος, είτε σε οικονομικό επίπεδο, είτε σε επίπεδο παροχής υπηρεσιών (ιδιαίτερα στον τομέα της υγείας και της παιδείας), σε επίπεδο μεταναστευτικής πολιτικής κτλ. Όλοι σχεδόν οι κοινωνικοί επιστήμονες διαβλέπουν έναν κλονισμό της ομαλής συμβίωσης των ανθρώπων με ταυτόχρονη αύξηση των παθολογικών φαινομένων της κοινωνικής ζωής αλλά και συσσώρευση κοινωνικών και ψυχολογικών προβλημάτων. Στη βάση των περισσότερων από τα προβλήματα αυτά βρίσκεται για τον Κυριακίδη, η ελλιπής εφαρμογή της Δημοκρατίας (Κυριακίδης,1997,55).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι υπάρχει στον ελληνικό χώρο – και ίσως όχι μόνο - ένα ουσιαστικό έλλειμμα εκπαίδευσης των πολιτών της χώρας ως προς το κομμάτι της ενεργού συμμετοχής τους στα κοινά, αλλιώς της ενεργού πολιτότητας. Το φαινόμενο της απολιτικοποίησης, αν δεν συζητηθεί δημόσια και δεν μελετηθεί ενδελεχώς, προβλέπεται να επιδεινωθεί τις επόμενες δεκαετίες, καθώς στη Διεθνή Έρευνα για την Πολιτική Αγωγή και την Εκπαίδευση για την Πολιτότητα (ICCS) που

διενεργήθηκε από τον Διεθνή Οργανισμό IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) το 2009, το 25,3% των μαθητών που συμμετείχαν σημείωσαν πως σίγουρα ή κατά πάσα πιθανότητα δε θα ψηφίσουν στις εθνικές εκλογές μετά την ενηλικίωσή τους (Θεοδούλου,2016, 70).

Ο ρόλος της παιδείας για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτότητας στους μελλοντικούς πολίτες είναι κυρίαρχος. *«Η αγωγή για την πολιτότητα πρέπει να χαρακτηρίζει ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στην καλλιέργεια του ήθους και της συμπεριφοράς των μαθητών – και ιδιαίτερα στον χώρο του σχολείου, ο οποίος εκλαμβάνεται ως χώρος πολιτικής έκφρασης και εναλλαγής δικαιωμάτων και υποχρεώσεων»* (Θεοδούλου,2016, 71).

Η θέση των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και πιο συγκεκριμένα των διευθυντών/ υποδιευθυντών σχολικών μονάδων έχει αναδειχθεί νευραλγικής σημασίας για την παροχή μιας εκπαίδευσης με στόχο τη δημοκρατία (Βαϊτσίδης, 2015,5). Επιχειρείται λοιπόν στην παρούσα η ανίχνευση των αντιλήψεών τους για το τι συνιστά εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών για τη δημοκρατία, με ποιους τρόπους αυτή επιτυγχάνεται, τι ενδεχομένως παρακωλύει την επίτευξή της στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η σχετική έρευνα που διεξήχθη από την Δήμιζα ως διδακτορική διατριβή το 2014, με τίτλο *«Δημοκρατική Εκπαίδευση: οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών: μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε Νηπιαγωγεία της Αττικής»*, μιλά για απουσία αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα και προτείνει τη διεξαγωγή έρευνας για τη δημοκρατική εκπαίδευση και στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης, με ευρύτερο δείγμα από περισσότερες περιοχές της Ελλάδας (Δήμιζα, 2014,244). Κρίνεται ωστόσο απαραίτητο η παρούσα έρευνα να αφορά επίσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς το Δημοτικό Σχολείο είναι καθοριστικής σημασίας για την καθιέρωση στάσεων και συμπεριφορών στους μαθητές/τριες και δεν έχει μελετηθεί αναλόγως. Η επέκταση εξάλλου της παρούσας στον χώρο των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων, γίνεται με στόχο να αναδειχθούν οι αντιλήψεις για τη δημοκρατική εκπαίδευση των ιθυνόντων συνολικά από τον χώρο της Πρωτοβάθμιας, καθώς μια αντίστοιχη έρευνα δεν έχει διεξαχθεί.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αναμένεται να συμβάλλει:

α) στον απαραίτητο επιστημονικό διάλογο γύρω από τα ζητήματα της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία αλλά και γύρω από τα ελλείμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στον τομέα αυτό,

β) στον σχεδιασμό καινοτόμων προγραμμάτων εστιασμένων στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία και στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την επίτευξη του στόχου για την ενεργό πολιτότητα των μαθητών,

γ) στον εμπλουτισμό των λιγοστών έως σήμερα ερευνών στον τομέα της δημοκρατικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,

δ) στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας γύρω από ζητήματα εκπαίδευσης για τη δημοκρατία και

ε) στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των χαρακτηριστών την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, με στόχο την κάλυψη των σχετικών ελλειμμάτων του υπάρχοντος μοντέλου εκπαίδευσης.

1.2 Σκοπός, επιμέρους στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της ποιοτικής αυτής έρευνας είναι, όπως προαναφέρθηκε, να ανιχνεύσει και να καταγράψει τις αντιλήψεις των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας-διευθυντών, υποδιευθυντών, προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το αν , κατά πόσο και με ποιους τρόπους τα παιδιά μαθαίνουν τη δημοκρατία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Για την προσέγγιση, τη διερεύνηση και την επίτευξη του σκοπού αυτού, τέθηκαν πέντε ερευνητικά ερωτήματα, καθώς αυτός ο αριθμός είναι αρκετός για να επιτρέψει στους συμμετέχοντες να μοιραστούν πληροφορίες (Creswell,2015,133). Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται πιο ειδικά να διερευνηθούν:

1. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων για το *σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, των κατευθύνσεων, των παρεχόμενων εργαλείων, των ρυθμίσεων και των επιταγών του, σε συνδυασμό με την επιτυχία ή την αποτυχία των στόχων που τίθενται σχετικά με τη δημοκρατική εκπαίδευση.*
2. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων για τη *σχολική πραγματικότητα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές στο σύγχρονο σχολείο (πολιτικές σπουδές, μαθητικά*

- συμβούλια και μορφές αντιπροσώπευσης), όπως αυτές σχετίζονται με τη διαμόρφωση δημοκρατικών προσωπικοτήτων στους αυριανούς πολίτες.*
3. *Οι αντιλήψεις των υποκειμένων για τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας μιας δημοκρατικής σχολικής μονάδας και μιας δημοκρατικής σχολικής τάξης.*
 4. *Οι αντιλήψεις των υποκειμένων για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός διευθυντή/υποδιευθυντή αλλά και ενός δασκάλου που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος στη σχολική μονάδα και στην τάξη αντίστοιχα.*
 5. *Οι αντιλήψεις των υποκειμένων για τον τρόπο που σχετίζεται το οικογενειακό υπόβαθρο και το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο με το δημοκρατικό σχολείο.*

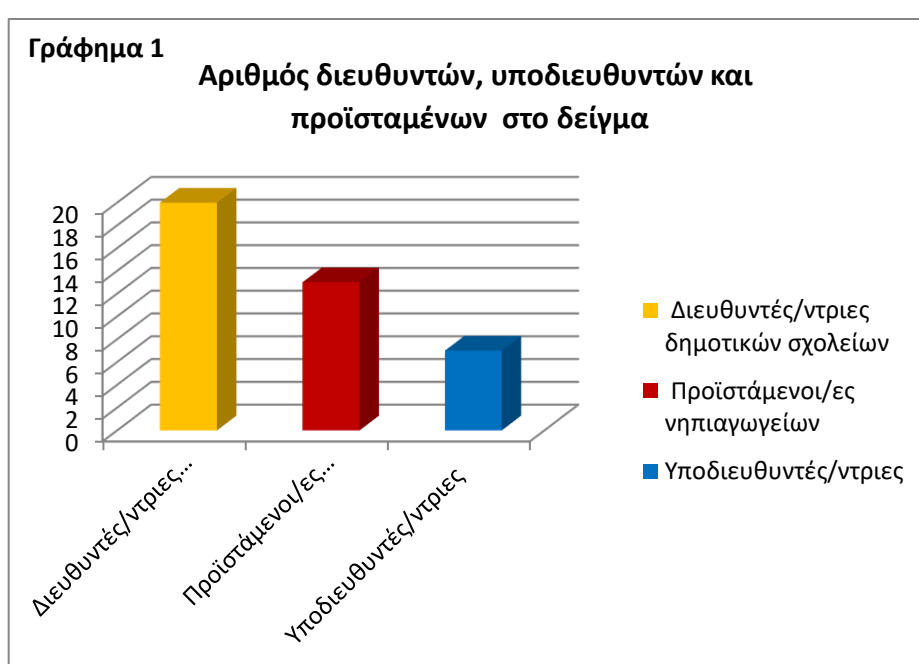
2. Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτική έρευνα και πρόθεση κάθε ποιοτικής έρευνας δεν είναι να γενικεύσει τα αποτελέσματά της σε έναν πληθυσμό, αλλά να διερευνήσει ένα κεντρικό φαινόμενο σε βάθος (Creswell,2015,206). Για τον σκοπό αυτό, οι ποιοτικοί ερευνητές χρησιμοποιούν την σκόπιμη δειγματοληψία, επιλέγοντας εκ προθέσεως άτομα που μπορούν να βοηθήσουν, εξασφαλίζοντας πληροφορίες για το μελετώμενο φαινόμενο. Εν προκειμένω, η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι ένας συνδυασμός της δειγματοληψίας – χιονοστιβάδας (Creswell,2015,209 και Πουρκός, 2015,77) και της δειγματοληψίας της ετερογένειας (Σταλίκας,2005,250).

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προτείνουν άλλα άτομα χρήσιμα και πρόθυμα προς μελέτη (δειγματοληψία - χιονοστιβάδα). Ακολούθως, και όσο ο αριθμός των συμμετεχόντων αυξανόταν, το ενδιαφέρον στράφηκε στην συμπερίληψη στο δείγμα ενός ευρέος φάσματος τιμών του υπό εξέταση φαινομένου (Σταλίκας,2005,250), χωρίς να απασχολεί η αναλογική τους παρουσία στο δείγμα (δειγματοληψία της ετερογένειας) αλλά με σκοπό την αντιπροσώπευση των αντιλήψεων του μεγαλύτερου δυνατού φάσματος.

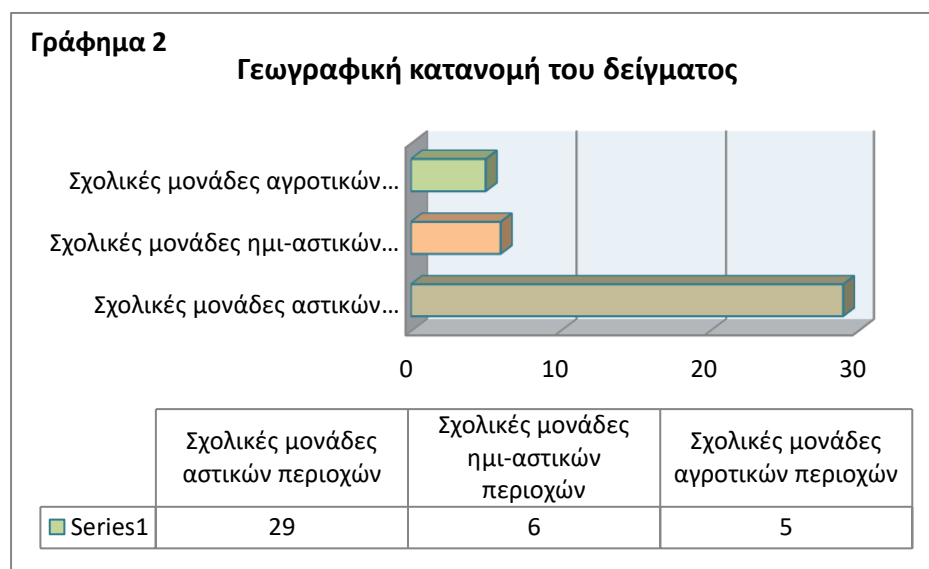
Σύμφωνα με την φιλοσοφία της ποιοτικής μεθοδολογίας, το δείγμα δεν ήταν εξαιρετικά ευρύ, καθώς ο σκοπός της επεξεργασίας των δεδομένων δεν είναι η γενίκευση των ευρημάτων, αλλά η παραγωγή θεματικών ενοτήτων που θα βοηθήσουν τους μελλοντικούς ερευνητές και την ευρύτερη κοινότητα να κατανοήσουν



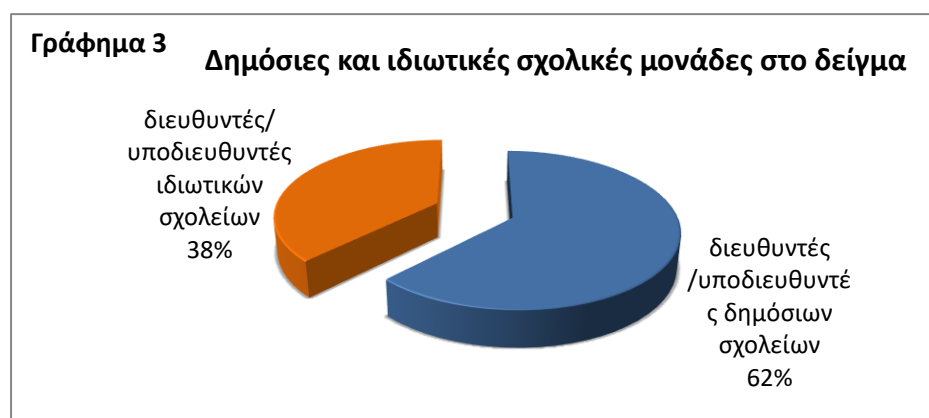
καλύτερα τις ανάγκες του υπό μελέτη πληθυσμού (Creswell, 2015,209).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 40 διευθυντικά στελέχη σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: 20 διευθυντές/ντριες και 7 υποδιευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων, αλλά και 13 προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων (Γράφημα 1).

Τα υποκείμενα της έρευνας υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε διευθυντικές θέσεις σε ένα εύρος αστικών, ημιαστικών και αγροτικών ή νησιωτικών περιοχών (Γράφημα 2) κατά την τελευταία δεκαετία σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (Γράφημα 3).



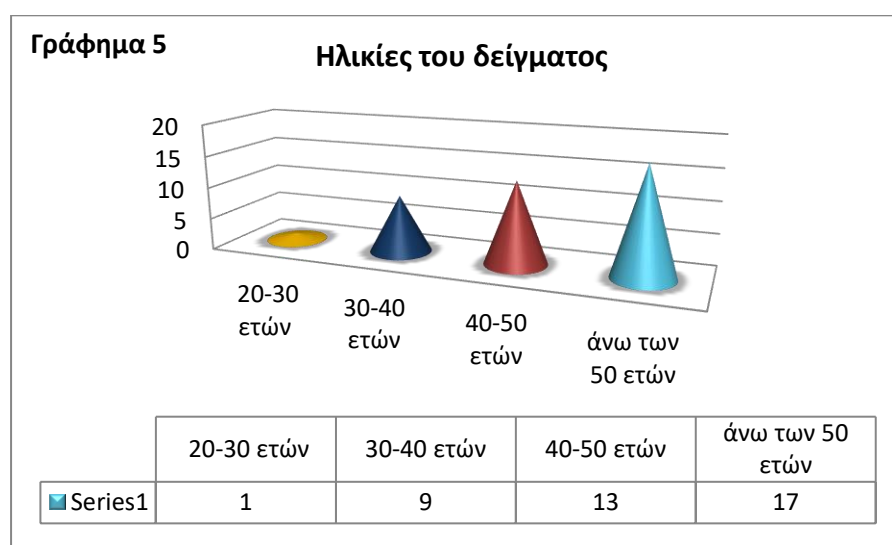
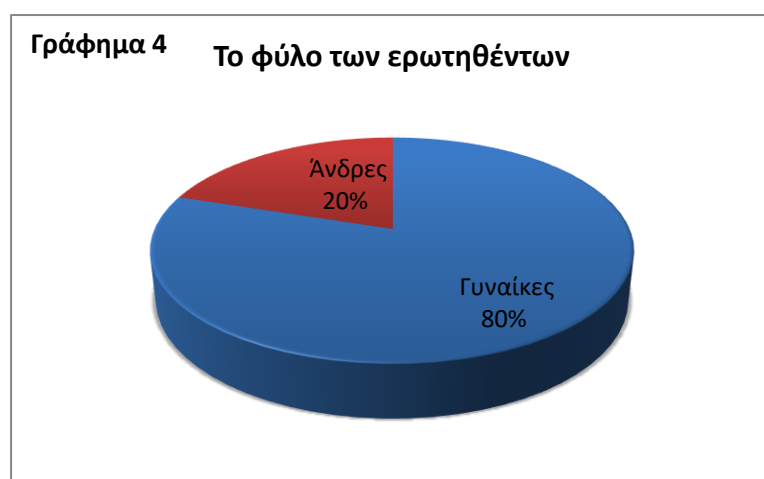
Πιο ειδικά, σε σχολεία της Αττικής (Κερατσίνι, Μαρούσι, Κηφισιά, Ελληνικό, Γέρακας, Δάφνη, Νέα Ιωνία, Παπάγου, Κουκάκι, Αγία Βαρβάρα, Μοσχάτο, Αυλώνα, Βριλήσσια, Φιλοθέη), αλλά και σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Βόλου, της Θήβας, της Χαλκίδας, της Μυτιλήνης, της Κέας.



Με βάση την τεχνική της ετερογένειας, επιχειρείται στην έρευνα να μελετηθούν οι αντιλήψεις για τη δημοκρατική εκπαίδευση ατόμων που διευθύνουν ποικίλες περιπτώσεις σχολικών μονάδων.

Έτσι, εκτός των ‘συμβατικών’ δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, κάποια από τα υποκείμενα της έρευνας εργάζονται σε ειδικότερες περιπτώσεις σχολείων: σε ολιγοθέσιο, σε ολοήμερο, σε διαπολιτισμικό, σε σχολείο με αυξημένο αριθμό παιδιών Ρομά, σε μοντεσσοριανό, σε ΔΥΕΠ (Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων), σε ειδικό σχολείο.

Αναλυτικότερη περιγραφή του δείγματος ως προς το φύλο και την ηλικία, αποδίδεται στα Γραφήματα 4 και 5, όπου και είναι σαφές ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων είναι γυναίκες. Ηλικιακά, μόνο ένας από τους ερωτηθέντες είναι μεταξύ 20 και 30 ετών, ενώ τα 17 από τα 40 υποκείμενα της έρευνας είναι πάνω από 50:



2.2 Το εργαλείο συλλογής του ερευνητικού υλικού

Από τα βασικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας είναι η **συνέντευξη**, η οποία κρίθηκε το καταλληλότερο μέσο συλλογής υλικού προκειμένου για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, με το δεδομένο ότι μια συνέντευξη επιτρέπει να διερευνηθούν σε βάθος αντιλήψεις γύρω από φαινόμενα που δεν έχουν ερευνηθεί πλήρως μέσα από άλλες ερευνητικές μεθόδους (Σταλίκας,2005,208). Η άμεση προσωπική επαφή εξάλλου επιτρέπει την ενθάρρυνση του ερωτώμενου να καταθέσει περισσότερες λεπτομέρειες γύρω από το θέμα, αλλά δίνει χώρο και στην παρατήρηση της γενικής εμφάνισης, της μη-λεκτικής συμπεριφοράς και πλήθους χαρακτηριστικών του ερευνητικού υποκειμένου. Έτσι, οι απαντήσεις ενός υποκειμένου έχουν συνήθως ένα ρητό και ένα άρρητο περιεχόμενο, που μπορεί να έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον.

Η δυνατότητα του ερευνητή να αναδιατυπώνει με διαφορετικά λόγια μια ερώτηση, να αλλάζει τη σειρά των ερωτήσεων αλλά και να παραλείπει κάποια ή να προσθέτει διευκρινιστικά υποερωτήματα ανάλογα με το υποκείμενο της έρευνας που έχει μπροστά του κάθε φορά, καθιστά τη χρήση της **ημιδομημένης μορφής συνεντεύξεων** το κατάλληλο εργαλείο για τη συλλογή του υλικού της παρούσας εργασίας. Εξάλλου, για συνεντεύξεις που αφορούν σε συγκεκριμένα τμήματα του πληθυσμού (διευθυντές/ντρίες, υποδιευθυντές/ντρίες) οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούν συχνά το προτεινόμενο και από τη βιβλιογραφία εργαλείο (Σταλίκας,2005,211), καθώς είναι ευέλικτες και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται (Πουρκός,2015,82).

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν πραγματοποιήθηκαν **προσωπικές συναντήσεις** με 40 υποκείμενα, στις οποίες διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και το υλικό μαγνητοφωνήθηκε σε συσκευή κινητού τηλεφώνου. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί με σκοπό την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η αποδοχή και η εμπιστοσύνη των ερωτηθέντων εξασφάλισαν συχνά την πρόσβαση για παρατήρηση στον χώρο εργασίας τους, την περιήγηση και παρατήρηση στις σχολικές μονάδες, εμπλουτίζοντας το υλικό των συνεντεύξεων με υλικό από την άμεση εποπτεία της σχολικής καθημερινότητας.

2.3 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

2.3.1 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης

Η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, πλήρως αναγνωρισμένη από την επιστημονική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, υποστηρίζει ότι το σημαντικό δεν είναι η σκιαγράφηση μιας αντικειμενικής πραγματικότητας (Kvale,1992,9) αλλά η καταγραφή της προσωπικής εμπειρίας του ατόμου, παρέχοντας τη δυνατότητα για ευρύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας ενός φαινομένου (Creswell,2015,16) μέσα από τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις για τον περιβάλλοντα κόσμο (Σταλίκας,2005,182).Ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να παραμείνει σε μια αποσπασματική, αφαιρετική και στατική του μελέτη (Ισαρη & Πουρκός,2015,38)

Η ποιοτική έρευνα εν προκειμένω, αναμένεται να συμβάλει αφενός στην ολιστική προσέγγιση και αφετέρου στην κατανόηση των επιμέρους πτυχών ή διαστάσεων της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία και όχι να παραμείνει σε μια αποστασιοποιημένη, στατιστική, αφαιρετική προσέγγισή της.

2.3.2 Σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας διήρκεσε πέντε μήνες, από τον Φεβρουάριο έως και τον Ιούνιο του 2017. Μέσο συλλογής του υλικού υπήρξαν, όπως αναφέρθηκε ήδη, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν είτε στα γραφεία των διευθυντών/υποδιευθυντών στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν μετά την λήξη του πρωινού προγράμματος, είτε σε κάποιο ήσυχο μέρος της επιλογής τους. Ο τόπος επιλέχθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας με σκοπό να νιώθουν οι ίδιοι οικεία και άνετα σε αυτόν και να εκφράζονται με ελευθερία για τις απόψεις τους.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων ποικίλει από 20 έως και 90 λεπτά, με τον μέσο όρο των περισσότερων συνεντεύξεων να κινείται γύρω στα 45 λεπτά. Η μεγάλη αυτή απόκλιση στον χρόνο των συνεντεύξεων, σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με την προσωπικότητα και την διάθεση των υποκειμένων της έρευνας, καθώς σε όλους απευθύνθηκε κατά το μάλλον ή ήττον ο ίδιος αριθμός ερωτήσεων.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν σε συσκευή κινητού τηλεφώνου. Στη συνέχεια, αρχειοθετήθηκαν με αύξοντες αριθμούς χάριν της ανωνυμίας των υποκειμένων και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες:

- 1) διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων που αναπαρίστανται με αραβικούς αριθμούς (πχ. Υπ(οκείμενο)1, Υπ.2) ,
- 2) υποδιευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων που αναπαρίστανται με ελληνικούς αριθμούς (Υπ.α, Υπ.β) και
- 3) προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείων που αναπαρίστανται με λατινικούς αριθμούς (Υπ.Ι, Υπ.ΙΙ)

Τέλος, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί σε μορφή χειρογράφου.

Η προσωπική επικοινωνία με τα υποκείμενα έδωσε την ευκαιρία για την τήρηση ενός αρχείου σημειώσεων σχετικά με τη μη - λεκτική τους συμπεριφορά αλλά και σημειώσεων από το πεδίο, προκειμένου για τις επισκέψεις στις σχολικές μονάδες.

Μελετήθηκαν, όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με τη διατύπωση των πιο κάτω βασικών ερωτημάτων, εννιά συνολικά συνιστώσες του φαινομένου της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία. Παρατίθενται επομένως ακολούθως οι άξονες της συζήτησης, που τοποθετήθηκαν προς εξυπηρέτηση των προαναφερθέντων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Αξιολόγηση για την **επιτυχία ή αποτυχία των σκοπών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος** που αφορούν στη διαμόρφωση δημοκρατικής προσωπικότητας στους μελλοντικούς πολίτες. Ανίχνευση των τρόπων επίτευξης και των αιτιών ενδεχόμενης αποτυχίας των σκοπών αυτών.
2. **Πολιτικές σπουδές** στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αξιολόγηση για την επάρκεια του διατιθέμενου χρόνου, των εγχειριδίων, του περιεχομένου και προτάσεις βελτίωσης.
3. **Μαθητικά συμβούλια**: σχολιασμός του ρόλου και της λειτουργίας τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, της απουσίας τους από την πρωτοβάθμια και προτάσεις.
4. **Ενεργός πολιτότητα και βαθμός συμμετοχής** των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική κοινότητα.

5. **Καλλιέργεια δημοκρατικών τεχνών** στο σύγχρονο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ενεργός ακρόαση, δημόσιος διάλογος, δημιουργική διαφωνία, πολιτική φαντασία, δημόσια κρίση, αξιολόγηση έργου.

6. **Σχέση ηθικής διαπαιδαγώγησης και δημοκρατικής εκπαίδευσης**- καλλιέργεια αξιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

7. **Ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση**: η ελληνική πραγματικότητα και η σχέση της με τη διαμόρφωση των μελλοντικών δημοκρατικών πολιτών.

8. **Χαρακτηριστικά μιας δημοκρατικής σχολικής τάξης και μιας δημοκρατικής σχολικής μονάδας.**

9. Ο ρόλος και η **προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στην σχολική τάξη και του διευθυντή/υποδιευθυντή στην σχολική μονάδα** για τη διαμόρφωση δημοκρατικού κλίματος.

Οι συνεντεύξεις των υποκειμένων υπήρξαν ημι-δομημένες, πράγμα που σημαίνει ότι οι ερωτήσεις μπορούσαν να αναδιαρθρώνονται ως προς τη σειρά που τίθενται, αλλά και να ανασυντάσσονται ως προς την γλωσσική τους διατύπωση, άλλοτε ζητώντας περισσότερες διευκρινίσεις κι άλλοτε όχι, αναλόγως με τον εκάστοτε συνομιλητή. Κάποιες φορές, ορισμένες ερωτήσεις μπορεί ακόμη και να παραλειφθούν στην περίπτωση που ο συνομιλητής τις έχει ήδη καλύψει εν τη ρύμη του λόγου.

2.3.3 Μέθοδος και διαδικασία ανάλυσης του υλικού της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται για την παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας είναι η **ανάλυση περιεχομένου**, που τις τελευταίες δεκαετίες δείχνει να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο προκειμένου για έρευνες σε κοινωνιολογικό και ψυχολογικό επίπεδο (Satu,2008,108). Με τη βοήθεια της μεθόδου αυτής μπορούν να αναλυθούν γραπτά, προφορικά αλλά και οπτικά επικοινωνιακά μηνύματα (Satu,2008,107). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιείται πιο συγκεκριμένα η ανάλυση περιεχομένου συζήτησης (conversation analysis) (Krippendorff,2004,16).

Η λέξη-λέξη **απομαγνητοφώνηση** των συνεντεύξεων έδωσε την ευκαιρία για μια πρώτη καλή επαφή με τα δεδομένα που παρέχουν. Ακολούθως, κρίθηκε απαραίτητο με σκοπό την πλήρη εξοικείωση με τα δεδομένα, να ακολουθήσουν πολλαπλές αναγνώσεις του καταγεγραμμένου υλικού, και να κρατηθούν σημειώσεις στο περιθώριο - στάδιο που στη βιβλιογραφία ονομάζεται **αρχική κωδικοποίηση** (Πουρκός,2015,131). Η γραμμή-προς-γραμμή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων οδήγησε λοιπόν στην σταδιακή ανάπτυξη κωδικών. Στη συνέχεια, στο στάδιο της **οριζόντιας κωδικοποίησης**, συλλέχθηκαν οι κωδικοί από το σύνολο των δεδομένων και ομαδοποιήθηκαν σε διακριτά σύνολα, τις θεματικές (Krippendorff,2004,107), βάσει των κοινών στοιχείων τους. Σχεδιάστηκε ακολούθως ένας θεματικός χάρτης (Ισαρη & Πουρκός,2015,131) με κωδικούς, με σκοπό να συνοψίσει τα αναλυτικά ευρήματα της έρευνας, δηλαδή τις θεματικές, όπως αυτές πληροφορούνται από τους κωδικούς. Σε συνδυασμό με τις σημειώσεις από την μη-λεκτική συμπεριφορά των υποκειμένων, αλλά και από την παρατήρηση του πεδίου της εκάστοτε σχολικής μονάδας, πραγματοποιήθηκε τόσο με ποσοτικά όσο και με ποιοτικά κριτήρια επανεξέταση των κωδικών και επαναπροσδιορίστηκαν οι θεματικές.

2.3.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Ως γενική έννοια η εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό βεβαιότητας ότι τα αποτελέσματα μιας έρευνας αντανακλούν ικανοποιητικά τις εκφάνσεις του υπό μελέτη φαινομένου (Σταλίκας,2005,73). Δεδομένου ότι κατά καιρούς έχει αμφισβητηθεί ποικιλοτρόπως η εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας (Kvale,1992,1), η αξιολόγηση της αξιοπιστίας μιας ποιοτικής ερευνητικής εργασίας θεωρείται επιβεβλημένη. Χρειάζεται να επιβεβαιώνεται η υιοθέτηση αναγνωρισμένων μεθόδων έρευνας και η χρήση συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων από πλευράς του ερευνητή (Δήμιζα,2014,150). Επιπλέον, η εγκυρότητα βασίζεται στην ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν και στον προσεκτικό, έντιμο και ακριβή τρόπο με τον οποίο αναλύθηκαν για να οδηγήσουν σε έγκυρα ευρήματα (Mason,2011,128).

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας, υιοθετήθηκαν επομένως συγκεκριμένες στρατηγικές: 1) Η ενασχόληση με το υπό μελέτη περιβάλλον/πρόσωπο για **χρονικό διάστημα αρκετό**, ώστε να μειωθούν τυχόν καχύποπτες αντιδράσεις εκ μέρους των

συμμετεχόντων ή μεροληψία εκ μέρους του ερευνητή (Δήμιζα,2014,150). 2) Η **ανάλυση των ευρημάτων και των συμπερασμάτων βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας** (Lincoln & Guba, 1985). 3) Η **τριγωνοποίηση** (triangulation of analyses) **ως προς τον άξονα της μεθοδολογίας** (Σταλίκας,2005,192), η οποία συνίσταται στη χρήση πολλαπλών μεθόδων ανάλυσης με σκοπό την προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου.

Πιο ειδικά, χρησιμοποιείται η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, με τη χρήση τριών εργαλείων: της **ανάλυσης διαρκούς σύγκρισης** (constant comparison analysis) (Leech,2007,565), της **καταμέτρησης λέξεων/μονάδων ανάλυσης** (word count), (Leech,2007,568), και 3) της **ποσοτικής αναπαράστασης** των αποτελεσμάτων από τα λιγιστά κλειστά ερωτήματα της έρευνας (Σταλίκας,2005,192), με τη χρήση του προγράμματος Excel και με σκοπό την οπτικοποίηση των δεδομένων.

2.4 Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας

Ο όρος ‘ δεοντολογία’ στις κοινωνικές επιστήμες εμπεριέχει ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι ρυθμίζουν τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα και εστιάζονται συνήθως στο πώς θα πρέπει οι ερευνητές να αντιμετωπίζουν τα άτομα που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Πουρκός,2015,83).Σύμφωνα με την αρχή Belmont (Department of Health, Education and Welfare,1978) για τη μεταχείριση των συμμετεχόντων στην έρευνα, αναπτύχθηκαν τρεις βασικές αρχές δεοντολογίας που αφορούν στη διεξαγωγή οποιασδήποτε έρευνας:

- 1) Η μεγιστοποίηση των καλών αποτελεσμάτων και ελαχιστοποίηση των κινδύνων,
- 2) Η προστασία της αυτονομίας και η εξασφάλιση της εθελοντικής συμμετοχής κατόπιν επαρκούς πληροφόρησης και
- 3) η δίκαιη κατανομή κινδύνων και ωφελειών (Creswell,2015,23).

Σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, χρειάζεται να ακολουθούνται ηθικές πρακτικές, πράγμα που περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από την απλή τήρηση ενός συνόλου οδηγιών. Η δεοντολογία της έρευνας θα πρέπει να βρίσκεται στην κορυφή της ατζέντας του ερευνητή (Creswell,2015,23) και να αποτελεί πρωταρχικό ζητούμενο καθ’ όλη τη διάρκεια της διεκπεραίωσής της.

Εν προκειμένω, στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι αρχές της δεοντολογίας της ποιοτικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα:

- Η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα έγινε ελεύθερα και εθελοντικά και δεν προέκυψε από καταναγκασμό και εξαπάτηση.
- Οι υποψήφιοι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν σχετικά με το ποιος είναι ο λόγος που διεξάγεται η έρευνα, πού αποσκοπεί, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν, ποια είναι τα πιθανά οφέλη από τη συμμετοχή τους, καθώς και για το δικαίωμά τους να αποσυρθούν από την όλη διαδικασία σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας. Η ενημέρωση έγινε σε γλώσσα κατανοητή χωρίς τη χρήση εξειδικευμένης ορολογίας για την αποφυγή παρανοήσεων.
- Οι συμμετέχοντες διατηρούν το δικαίωμα να λάβουν γνώση των αποτελεσμάτων της έρευνας.
- Διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, χωρίς να αποκαλύπτονται πληροφορίες προσωπικές ή προσδιοριστικές της ταυτότητάς τους. Για τον λόγο αυτό, στην έρευνα γίνεται χρήση κωδικών αρχειοθέτησης και φυσικά όχι ονομάτων. Επιπρόσθετα, τα προσωπικά στοιχεία τους θα παραμένουν ανώνυμα και σε πιθανή δημοσίευση των αποτελεσμάτων και γενικότερα στην αξιοποίησή τους.
- Ο χώρος εργασίας των συμμετεχόντων αλλά και ο διαθέσιμος χρόνος τους έγινε απολύτως σεβαστός.
- Τα δεδομένα της έρευνας αναφέρθηκαν με κάθε ειλικρίνεια, χωρίς την αλλαγή ή παραποίηση των ευρημάτων με οποιονδήποτε τρόπο.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το πρωτόκολλο συνέντευξης δομήθηκε σύμφωνα με τις βασικές παραμέτρους της έρευνας για την δημοκρατική εκπαίδευση, όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αυτές σχετίζονται με 1) τους στόχους των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ για δημοκρατική εκπαίδευση, 2) τις πολιτικές σπουδές, 3) τα μαθητικά συμβούλια, 4) τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, 5) την καλλιέργεια των δημοκρατικών τεχνών στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 6) τη σχέση της ηθικής διαπαιδαγώγησης με την δημοκρατική εκπαίδευση, 7) την ύπαρξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, 8) τη δημοκρατική σχολική μονάδα/τάξη και 9) τον δημοκρατικό διευθυντή/δάσκαλο. Οι συνεντεύξεις των διευθυντών/ντριών, υποδιευθυντών/ντριών και των προϊσταμένων νηπιαγωγείων απομαγνητοφωνήθηκαν και παρουσιάστηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Διακρίθηκαν ολοκληρωμένα νοήματα ή απλές προτάσεις ως μονάδες ανάλυσης (Μ.Α.) οι οποίες ανταποκρίνονται στις θεματικές κατηγορίες πάνω στις οποίες βασίστηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης.

3.1.α) Αντιλήψεις για την επιτυχία ή την αποτυχία των σκοπών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αφορούν στη διαμόρφωση δημοκρατικής προσωπικότητας στους μελλοντικούς πολίτες

Στους γενικούς σκοπούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αυτούς που διατρέχουν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, υπάρχει ρητά διατυπωμένη η στόχευση που αφορά σε αυτό που ονομάζουμε **Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία**. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται *«η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια· μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις»*.

Ένα ουσιαστικό ζητούμενο στον χώρο της δημοκρατικής εκπαίδευσης λοιπόν δεν μπορεί παρά να αποτελεί **το αν επιτυγχάνεται η στόχευση αυτή** μέσα από το τρέχον

εκπαιδευτικό σύστημα εν συνόλω. Ξεκινώντας από τους *διευθυντές και τις διευθύντριες των δημοτικών σχολείων*, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν πιστεύει στην επίτευξη της ανωτέρω στόχευσης, στο μεγαλύτερο ποσοστό τουλάχιστον των σχολικών μονάδων ή τάξεων.

Έτσι το Υπ.19 ισχυρίζεται με απόλυτο τρόπο *«Εγώ νομίζω ότι δεν επιτυγχάνεται τίποτα απ' όλα αυτά. Ούτε γνώσεις παίρνουν τα παιδιά, ούτε σωστοί πολίτες βγαίνουν»*. Το Υπ.2 αναφέρει χαμογελώντας *«Σαν στόχος είναι ιδεατός, έτσι; Η πραγματικότητα... είναι λίγο διαφορετική»*, ενώ το Υπ. 7 κινούμενο στο ίδιο πνεύμα καταδεικνύει επίσης την απόσταση στόχου και πραγματικότητας *«Εγώ θα σας έλεγα το εξής: στην εκπαίδευση δεν υπάρχει συνέπεια λόγων και έργων. Μπορεί να βάζουμε πολύ έτσι... χτυπητούς στόχους και ν' ακούγονται πολύ ωραία στ' αυτιά μας, δυστυχώς όμως...»* Ακολούθως, το Υπ.18 δηλώνει ότι *«Γενικά μιλώντας από την εμπειρία μου στην εκπαίδευση, η πρόθεση όπως περιγράφεται μέσα στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης δεν είναι πάντα ικανή να μετασχηματίσει την πραγματικότητα, γιατί τους θεσμούς τους κάνουν οι άνθρωποι»*. Για την απόσταση φαινομένου και ουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα κάνει λόγο το Υπ. 20: *«Είναι το σύστημα τέτοιο που ενώ δείχνει να κάνει τα παιδιά δημοκρατικούς πολίτες, και ότι αυξάνει την κριτική τους ικανότητα, στην ουσία δεν το κάνει αυτό.»* Το Υπ.15 βάζει μια ακόμη παράμετρο που είναι πολύ σημαντική για πολλούς από τους ερωτηθέντες: *«Νομίζω ότι δεν επιτυγχάνεται. Είναι σαφές για μένα αυτό. Επαφίεται το άπαν στην εκπαιδευτική διαδικασία στην μεγαλοψυχία του εκπαιδευτικού. Και δεν θεωρώ ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι γι' αυτόν τον σκοπό...»* ενώ το Υπ.1 ισχυρίζεται ότι *«Αν δεν το 'χει ο δάσκαλος σαν προτεραιότητα ή το σχολείο, θεωρώ ότι οι στόχοι δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν.»*

Για τον κομβικό ρόλο του εκάστοτε εκπαιδευτικού αναφορικά με την επίτευξη των στόχων που αφορούν στη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση κάνει λόγο μεγάλος αριθμός ερωτηθέντων με ποικίλους τρόπους. Αυτή η κατηγορία επομένως μιλά για μια κατά περίπτωση αποτυχία ή επιτυχία των στόχων αυτών. Δόθηκαν λοιπόν οι ακόλουθες σχετικές απαντήσεις:

Υπ. 3 «Εξαρτάται αποκλειστικά από τον δάσκαλο το αν επιτυγχάνεται ή όχι.»

Υπ.6 «Όσον αφορά αυτό που λέτε, το δημοκρατικό πνεύμα, τη συνεργασία και την... ε... την κριτική σκέψη, αυτό εξαρτάται από τον δάσκαλο, το πώς θα κάνει το μάθημα, τι περιθώρια θα δώσει στα παιδιά, τι ερεθίσματα μέσα στην τάξη του....»

Υπ.14 «Ανάλογα με τον δάσκαλο οι στόχοι αυτοί δουλεύονται. Αν έχει ιδέες και αν το ψάχνει, ο ίδιος όμως. Το σύστημα δε βοηθάει. Και νιώθω ελλιπής ως δασκάλα. Το Υπουργείο επενδύει κυρίως στη γνωστική εκπαίδευση.»

Υπ. 11 «Υπάρχει μια φουρνιά εκπαιδευτικών των τελευταίων 8-10 χρόνων - από προσωπικές εμπειρίες και γνωριμίες που έχω - οι οποίοι πραγματικά θέλουν να δώσουν την ευκαιρία στη σχολική κοινότητα...»

Υπ. 4 «Υπάρχουν περιθώρια που μπορείς να κινηθείς, αρκεί να έχεις όρεξη και να μην επαφίεσαι στο βόλεμα. Αφού έτσι περνάμε καλά, δεν ταράζουμε τα νερά κι όλοι είμαστε μια χαρά. Γιατί οτιδήποτε είναι καινοτόμο, πάντοτε θα δεχτεί και κάποιες αντιδράσεις.»

Με πιο ουδέτερη διάθεση εμφανίζονται κάποιοι από τους ερωτηθέντες, καθώς φαίνεται να θεωρούν ότι οι στόχοι που άπτονται της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης δουλεύονται ενίοτε και **ίσως** επιτυγχάνονται.

Υπ.9 «Το σχολείο δεν είμαι σίγουρη αν με συνειδητό και ευδιάκριτο τρόπο το επιδιώκει αυτό. Είναι κάτι που διαπερνά όλα τα αντικείμενα, όλες τις καταστάσεις, ρητές και άρρητες και με τον ένα ή τον άλλο τρόπο επιδιώκεται.... Σε ερωτηματικό το αν επιτυγχάνεται, έτσι;»

Υπ. 16 «Δουλεύονται σίγουρα-ανάλογα και με τη διάθεση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού- αλλά σίγουρα δουλεύονται[...] Είναι ένας διαρκής αγώνας που με επιμονή, υπομονή και καλή διάθεση θα φέρει αποτελέσματα.»

Υπ.17 «Υπάρχουν τα ΑΠ, δηλαδή υπάρχει το σχέδιο βάσει του οποίου θα έχουμε μαθητές και κριτικά σκεπτόμενους, και συνεργαζόμενους και με προοπτικές να είναι ενεργοί πολίτες, κάτω από προϋποθέσεις που έχουν θεσμικά ερείσματα. Εναπόκειται όμως και στη διαχείριση που γίνεται από κάθε σχολική μονάδα ως αυτόνομη δομή.»

Τέλος, μια περιορισμένη κατηγορία ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών, ειδικών περιπτώσεων σχολείων (μονοθεσίων, ειδικών σχολείων κτλ.) εμφανίζεται πιο αισιόδοξη σε σχέση με το ερώτημα, υποστηρίζοντας ότι οι στόχοι επιτυγχάνονται.

Υπ.10 «Εμπρακτα στο μονοθέσιο συμβαίνουν όλα αυτά που θέλουμε να συμβαίνουν σ' όλα τα σχολεία. [...] Αυτοί οι στόχοι πραγματικά βιώνονται στο σχολείο. Είμαστε όμως ένα σχολείο-τάξη... Σε πολλά λειτουργούμε όλοι μαζί. Αυτό είναι που ξεχωρίζει.»

Υπ.13 «Εγώ νομίζω ότι επιτυγχάνονται.»

Υπ.8 «Η ειδική Αγωγή είναι ο κατ' εξοχήν χώρος που μπορούν ν' αναπτυχθούν προγράμματα, που μπορούν να φτιάξουν ενεργούς πολίτες, στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους, ελεύθερους πολίτες που δέχονται και επιδιώκουν τη συνεργασία.»

Λιγότερο απαισιόδοξες είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ίδιο ερώτημα από τους **υποδιευθυντές / ντριες των δημοτικών σχολείων**, οι οποίοι μοιάζει να θεωρούν ότι υπάρχουν περιθώρια επίτευξης των στόχων, αρκεί να υπάρχει διάθεση. Το Υπ.ε λοιπόν δηλώνει: «Μόνο όταν δε θέλεις δε μπορείς να περάσεις στα παιδιά τις δημοκρατικές διαδικασίες. Σου φταίει επειδή το τμήμα ήταν μεγάλο, επειδή ο δάσκαλος είχε προβλήματα στο σπίτι», ενώ το Υπ.δ στο ίδιο κλίμα αναφέρει: «Θεωρώ ότι μπορεί να δουλευτεί[...] Δηλαδή είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού πώς οργανώνει την τάξη του». Στον ρόλο του εκπαιδευτικού θα σταθεί και το Υπ.στ δηλώνοντας: «Πιστεύω ότι αφορά στον ενίοτε εκπαιδευτικό. Είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού καθαρά το κατά πόσο θα επιτευχθούν οι στόχοι των ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ.» Το Υπ.α εμφανίζεται πιο αισιόδοξο για την επίτευξη των στόχων στις μικρές τάξεις: «Τώρα αυτό... όπως το βλέπω, έτσι; Μπορώ να πω ότι μάλλον για τις μικρές τάξεις μπορώ να το υποστηρίξω αυτό. Μέχρι και τη Δ' λειτουργούμε κάπως έτσι. Από κει και πάνω χάνεται.» Πιο ορθολογικά το Υπ.β υποστηρίζει: «Το αποτέλεσμα θα φανεί στη γενιά των παιδιών που θα αποφοιτήσουν, αφού έχουν περάσει απ' όλες τις βαθμίδες... Τότε θα δούμε τι είδους πολίτες τελικά παρήχθησαν απ' αυτό το σύστημα».

Πιο συγκρατημένοι στην αισιοδοξία τους φαίνονται δυο μόνο από τους ερωτηθέντες υποδιευθυντές:

Υπ. ζ «Γνωρίζω ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει, ακόμη και στο Νηπιαγωγείο, ένα σύστημα παλαιωμένο-θα το έλεγε κανείς ξεπερασμένο- που καθοδηγεί ο εκπαιδευτικός το πρόγραμμα από την αρχή ως το τέλος. Υπάρχει μεγάλη παρέμβαση πχ. στις εργασίες των παιδιών ή σε μια γιορτή.»

Υπ.γ « Υπάρχει έλλειμμα δημοκρατικότητας πιστεύω.... Έχουμε έλλειμμα και ως άνθρωποι και ως υποδομές... είμαστε πολύ ανώριμοι να δεχθούμε έναν διάλογο... Και το βλέπετε και μέσα στην τάξη, αλλά και στις συνεδριάσεις των εκπαιδευτικών.»

Ακόμα πιο θετικοί όσον αφορά στην επίτευξη του σκοπού για διαμόρφωση δημοκρατικών προσωπικοτήτων στους μικρούς μαθητές, εμφανίζονται κατά πλειοψηφία **οι προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων**. Προϊσταμένη σε μοντεσσοριανό Νηπιαγωγείο για παράδειγμα αναφέρει: (Υπ. II) *«Εκατό τοις εκατό επιτυγχάνεται ο στόχος. Το λέω με σιγουριά γιατί είναι για μας ένας από τους άξονες γύρω από τους οποίους στήνεται όλη η καθημερινότητά μας.»* Αλλά και συνάδελφοί της από συμβατικά Νηπιαγωγεία δηλώνουν:

Υπ.III « Θεωρώ ότι δουλεύονται αυτοί οι στόχοι και περισσότεροι ακόμα.»

Υπ.X «Πιστεύω ότι επιτυγχάνεται, τουλάχιστο στο Νηπιαγωγείο, με σχετικά εύκολο τρόπο.»

Υπ. XIII «Εκπαιδύτηκα με το παλιό σύστημα, που ήταν η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία, με τον δάσκαλο να έχει έναν πιο σημαντικό-δυναμικό θα έλεγα- ρόλο. Και είδα στην πορεία, όταν μπήκα στη δημόσια εκπαίδευση, ότι είχαν αλλάξει τα πράγματα. Το κέντρο είναι πια ο μαθητής, του δίνεται πρωτοβουλία να ψάξει εκείνος. Αυτό μου άρεσε πολύ και βλέπω ότι δουλεύει.»

Δε λείπει βέβαια και εδώ το αίσθημα ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο καθοριστικός παράγοντας. Το Υπ.I αναφέρει *«Πιστεύω σε μεγάλο βαθμό επιτυγχάνεται, ειδικά αν ο εκπαιδευτικός είναι προσανατολισμένος σ' αυτήν την κατεύθυνση.»* Σύστοιχα με αυτά, το Υπ. IV ισχυρίζεται: *«Σίγουρα όταν οι στόχοι μελετώνται εκ των προτέρων από τον εκπαιδευτικό, όπως και οι τρόποι για να τους πετύχει, σίγουρα έχουμε αποτέλεσμα, ανάλογα βέβαια και με το υλικό που έχει απέναντί του»,* ενώ το Υπ.IX αναφέρει: *«Στα νηπιαγωγεία υπάρχει μεγάλο περιθώριο ελευθερίας στον εκπαιδευτικό. Επομένως είναι θέμα εκπαιδευτικού και συνεργασίας εκπαιδευτικών μεταξύ τους πώς θα το περάσουν αυτό.»* Ακολούθως το Υπ.XI δηλώνει ότι *« Γενικά στο Νήπιο, επειδή δεν έχεις ύλη να βγάλεις, ο δάσκαλος μπορεί να ελίσσεται. Μέσα από την καθημερινότητα βγαίνουν όλα.»*

Τέλος, δεν θα μπορούσε να λείπει και μια πιο απαισιόδοξη ή απαιτητική μειοψηφία προϊσταμένων που θεωρούν ότι υπάρχει ακόμη πολύς δρόμος για την κατάκτηση των ωραίων αυτών στόχων.

Υπ. VIII «Με τις διαδικασίες που ορίζονται από το ΑΠ, νομίζω ότι δεν επιτυγχάνονται. Γίνεται μια επιφανειακή προσέγγιση αυτών των στόχων.»

Υπ. XII «Εγώ θα διαχωρίσω το τι επαγγέλλεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και στόχευσης κάποιος, από αυτό που ενδεχομένως συμβαίνει.»

Συνολικά λοιπόν, οι διευθυντές/ντριες Δημοτικών σχολείων εμφανίζονται κατά πλειοψηφία επιφυλακτικού/ές για το αν και κατά πόσο επιτυγχάνονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι στόχοι που αφορούν στη δημοκρατική εκπαίδευση των μαθητών. Πιο ουδέτεροι φαίνονται στις τοποθετήσεις τους οι υποδιευθυντές/ντριες, ενώ θεαματικά πιο θετικά μοιάζει να τοποθετούνται επί του θέματος οι προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων, χωρίς να λείπουν βέβαια οι εξαιρέσεις σε κάθε κατηγορία. Πολύ σημαντική θέση, τέλος, καταλαμβάνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις τοποθετήσεις μεγάλου αριθμού από όλες ανεξαιρέτως τις κατηγορίες των ερωτηθέντων.

3.1. β) Αντιλήψεις για τα αίτια του ποσοστού αποτυχίας του σχετικού σκοπού των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία

Ακολούθως, γίνεται μια προσπάθεια απόδοσης σε έναν πίνακα των **αιτιών** που κατά τους ερωτηθέντες ευθύνονται για την αποτυχία κατάκτησης του σκοπού που αφορά στην εξασφάλιση συνθηκών, οι οποίες επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια· μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις.

Τα αίτια, όπως αναφέρθηκαν, μπορούν να καταταχτούν σε ομάδες και φαίνεται να αφορούν στη διδακτέα ύλη σε συνάφεια με την ανεπάρκεια του χρόνου, στα σχολικά εγχειρίδια και τους περιορισμούς τους, στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στο

Αναλυτικό πρόγραμμα με τα στεγανά και τα ελλείμματά του. Άλλες αιτίες εντοπίζονται από τους ερωτηθέντες να αφορούν στην οικογένεια και στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, αλλά και στην εισχώρηση της τεχνολογίας στη σχολική ζωή. Δίπλα από τα αίτια, παρατίθενται εν είδει παραδείγματος, σχετικά αποσπάσματα από τα λόγια των ερωτηθέντων.

Αιτίες πιθανής αποτυχίας στην επίτευξη των στόχων για δημοκρατική εκπαίδευση	Μ.Α.	Παραδείγματα από τα λόγια των ερωτηθέντων:
Αίτια σχετικά με την ύλη και τον χρόνο		
Πληθώρα ύλης	4	Υπ.3 «Τα ΑΠ μιλάνε για μια δημοκρατική κατάσταση μέσα στην τάξη, η πληθώρα της ύλης όμως και των πραγμάτων που ζητείται επίσης από τα ΑΠ δεν βοηθούν.»
Προτεραιότητα στους γνωστικούς στόχους- ύλη	4	Υπ.α «Μέχρι τη Δ' Δημοτικού, λειτουργούμε πιο δημοκρατικά. Από κει και πάνω χάνεται... Παίρνει πρώτη θέση το γνωστικό»
Σχολειοποίηση νηπιαγωγείου	1	Υπ.1 «Τώρα τελευταία υπάρχει μια στροφή στη σχολειοποίηση του νηπιαγωγείου. Έχει δοθεί παραπάνω έμφαση πιστεύω στο κομμάτι ανάγνωση-γραφή.»
Ανεπάρκεια χρόνου	3	Υπ.1 «Δε μένει χρόνος να διαπαιδαγωγήσεις ένα παιδί, γιατί είναι τόσο πολύς ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσεις για τα γνωστικά, μέσα σ' αυτό το αυστηρό πλαίσιο.»
Αίτια σχετικά με τα βιβλία		
Δομή των βιβλίων	2	Υπ.14 «Τα βιβλία δεν βοηθούν. Στα βιβλία της Γλώσσας και μόνο -το τονίζω- υπάρχουν ομαδικές δραστηριότητες που θα βοηθούσαν σ' ένα κλίμα ομαδικό, θετικό, δημοκρατικό.»
Συχνή αλλαγή των βιβλίων	1	Υπ.19 «Έχουμε δώσει μεγάλη βαρύτητα στην

		πολλή ύλη. Αλλάζουν τα βιβλία, δεν προλαβαίνουν να τα αφομοιώσουν ούτε οι δάσκαλοι... που να δουλέψουν και κάτι παραπέρα;...»
Αίτια σχετικά με το ΑΠ.		
Το ΑΠ και τα στεγανά του	5	Υπ.2 « Το ΑΠ με τα στεγανά του, με τις ώρες, την τροποποίηση-ειδικά φέτος- την κατάργηση κάποιων ωρών, όπως της Ευέλικτης Ζώνης, που θα μπορούσε ο συνάδελφος να κάνει πράγματα...»
Απουσία μεθοδολογίας από τα ΑΠ. για την προσέγγιση των στόχων αυτών	2	Υπ.ΧΙΙ «Πολλές φορές περνάμε από μια γενικότερη στόχευση σε μια γκάμα δραστηριοτήτων απευθείας. Λείπει μια βήμα προς βήμα μεθοδολογία και η επιμορφωτική θωράκιση του εκπαιδευτικού δυναμικού.»
Απουσία καινοτόμων προγραμμάτων για την ενεργό πολιτότητα	2	Υπ.ΧΙ «Πακέτα διάφορα δραστηριοτήτων υπάρχουν, αλλά όχι για την πολιτική αγωγή των παιδιών.»
Αίτια σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα		
Ανταγωνισμός του αξιολογικού, ατομοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος	2	Υπ.7 «Υπάρχει ένα νεοφιλελεύθερο σύστημα που έχει περάσει κι απ' τη δυτική Ευρώπη πλέον και έχει έρθει εδώ, το οποίο είναι πολύ ανταγωνιστικό. Τα παιδιά αξιολογούνται απ' το νηπιαγωγείο πια με καρδούλες και αστεράκια.»
Πίεση προϊσταμένων, συμβούλων εκπαίδευσης	1	Υπ.5 «Από κει και πέρα ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος όταν έχει έναν σύμβουλο, έναν προϊστάμενο και του λέει πρέπει να τελειώσεις αυτήν την προκαθορισμένη ύλη, προφανώς δε μπορεί να ξανοιχτεί και να ξεφύγει.»
Συγκεντρωτικό, αυστηρό εκπαιδευτικό σύστημα	2	Υπ.15 «Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, από τη διαμόρφωσή του είναι άκρως συγκεντρωτικό. Υπάρχει μια αντίφαση: οι οδηγίες

		<i>εκπορεύονται άνωθεν, χωρίς να αφήνει περιθώρια αυτονομίας στη σχολική μονάδα, ενώ το ίδιο είναι ανεξέλεγκτο.»</i>
Πίεση από ιδιοκτησία ιδιωτικών σχολείων	2	<i>Υπ.3 «Κι όταν βρίσκεσαι σε ιδιωτικό σχολείο που παράλληλα με το ΑΠ του Υπουργείου καλείσαι να καλύψεις και έξτρα πράγματα από το υλικό σου σχολείου, τότε το πράγμα είναι ακόμα πιο δύσκολο.»</i>
Αίτια σχετικά με την τεχνολογία		
Αντικατάσταση σχέσης εκπαιδευτικού- μαθητών από τεχνολογικά μέσα	1	<i>Υπ.7 «Η προσωπική σχέση που καλείται να έχει ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή του αντικαθίσταται από τον απρόσωπο διαδραστικό πίνακα-που δεν λέω εργαλείο είναι, αλλά πως το χρησιμοποιείς;»</i>
Πολλή ενασχόληση των μαθητών με τους υπολογιστές	2	<i>Υπ.19 «Τα ηλεκτρονικά στα παιδιά έχουν καταστρέψει το μυαλό και τη σκέψη τους. Δεν υπάρχει κριτική σκέψη, ούτε διάθεση για συμμετοχή.»</i>
Αίτια σχετικά με την οικογένεια και την κοινωνία		
Επιρροές από πιθανές αντιδημοκρατικές στάσεις της οικογένειας	1	<i>Υπ.16 «Παίζει σημαντικό ρόλο το υπόβαθρο, η οικογένεια. Το πόσο συνεργάζονται και τι έχουν χτίσει ως εκείνο το σημείο. Μερικές φορές οι γνώμες των παιδιών είναι πιο δημοκρατικές από των γονέων.»</i>
Απαιτήσεις οικογένειας για το γνωστικό	2	<i>Υπ.ΧΙΙΙ «Κακά τα ψέματα: η δημοκρατία μαθαίνεται και από την οικογένεια που είναι το πρώτο κοινωνικό κύτταρο.[...] Και οι γονείς μας ρωτούν μόνο για γνώσεις.»</i>
Κοινωνικά ελλείμματα	4	<i>Υπ.ε «Όταν κάποιος θέλει να ακούσει τη φωνή του άλλου δεν είναι μόνο στην εκπαίδευση,</i>

		<i>είναι στην κοινωνία, στην καθημερινή ζωή. Κι αυτό λείπει...»</i>
Αίτια σχετικά με τον εκπαιδευτικό		
Απουσία συστηματικής δουλειάς σε ομάδες στην τάξη	1	<i>Υπ.14 «Η υλη πιέζει πάρα πολύ, με αποτέλεσμα, εγώ τουλάχιστον, να μην τα βάζω στην τάξη να λειτουργούν ομαδικά.»</i>
Απουσία επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία	3	<i>Υπ.14 «Δεν υπάρχει τόση εκπαίδευση σε μας τους δασκάλους. Ειδικά σε μας που είμαστε στα χωριά, γιατί για να εκπαιδευτούμε πρέπει να κλείσει το σχολείο.»</i>
Πολυσημία του όρου δημοκρατική εκπαίδευση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς	1	<i>Υπ. XII « Ήμουν πρόσφατα σε ένα συνέδριο που μιλούσαν για το δημοκρατικό σχολείο και ανέφεραν το Summerhill. Δεν είμαι σίγουρη ότι αυτό εννοούμε όλοι. Υπάρχει μια πολυσημία και από το ΑΠ δεν δίνεται το στίγμα.»</i>
Απουσία οράματος	1	<i>Υπ.18 «Εδώ έχουμε μια απουσία οράματος που οφείλεται σε ένα συνολικό κοινωνικό έλλειμμα. Δυσκολευόμαστε να συνυπάρξουμε μ' έναν τρόπο που θα αποτελούσε τη βάση για τη δημοκρατική εκπαίδευση.»</i>
Παλαίωση εκπαιδευτικού προσωπικού/κούραση	1	<i>Υπ.20 « Έχει παλαιωθεί και το προσωπικό με την άρση των ορίων ηλικίας. Οι δάσκαλοι κουράζονται. Το επάγγελμα αυτό είναι βαμπίρ.»</i>
Δικαιολογημένη ευθυνοφοβία διδασκόντων να αναλάβουν πρωτοβουλίες	1	<i>Υπ.20 « Υπάρχει ευθυνοφοβία αφενός –που δεν είναι αδικαιολόγητη- ειδικά τα τελευταία χρόνια η πολιτεία έχει αφήσει το δάσκαλο επί ξύλου κρεμάμενο και στο έλεος του Θεού.»</i>
Τα βιώματα αυταρχικής συμπεριφοράς που ίσως έχει ο εκπαιδευτικός και οι πιθανές αντιδημοκρατικές	3	<i>Υπ. V «Τι είναι δημοκρατία μπορεί ένας εκπαιδευτικός να το ξέρει περισσότερο ή λιγότερο καλά, αλλά ένα κομμάτι της συμπεριφοράς του θα καθοδηγηθεί απ' τα</i>

πεποιθήσεις ή στάσεις του		<i>βιώματα και τις εμπειρίες του. Αν έχει μεγαλώσει αυταρχικά, θα φέρει τέτοια στοιχεία στη δουλειά του όσο κι αν αγωνίζεται...»</i>
---------------------------	--	--

Σε πληθώρα παραγόντων λοιπόν αποδίδουν, σύμφωνα με τα λόγια τους, τα υποκείμενα της έρευνας την αποτυχία του στόχου για δημοκρατική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η προτεραιότητα που δίνεται από το ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ελληνική οικογένεια σε στόχους γνωστικούς και κάλυψη ύλης, συνεπάγεται ανεπάρκεια χρόνου για να δουλευτούν επαρκώς δεξιότητες και αξίες σχετικές με την ενεργό πολιτότητα, με βάση τα λόγια των ερωτηθέντων. Η συχνή αλλαγή των σχετικών βιβλίων, η απουσία μεθοδολογίας από τα ΑΠΣ, αλλά και καινοτόμων προγραμμάτων σχετικών με την εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη, επιδεινώνουν την προαναφερθείσα δυσκολία. Συχνά, τα υποκείμενα κάνουν λόγο για υφιστάμενες πιέσεις, τόσο από την πλευρά των προϊσταμένων ή των συμβούλων εκπαίδευσης, όσο και από την ιδιοκτησία στην περίπτωση των ιδιωτικών σχολείων. Τα ελλείμματα των εκπαιδευτικών δεν διαφεύγουν της προσοχής των ερωτηθέντων: Σε αυτούς καταλογίζεται απουσία επιμόρφωσης και οράματος, ευθυνοφοβία, αλλά και αδυναμία υπέρβασης πιθανών βιωμάτων αυταρχικής συμπεριφοράς που ίσως έχουν ζήσει.

3.1. γ) Αντιλήψεις για τους τρόπους, τα εργαλεία και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την επίτευξη του σκοπού των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία

Κρίθηκε στη συνέχεια σημαντικό να καταθέσουν οι ερωτηθέντες την άποψή τους για τους τρόπους με τους οποίους δουλεύονται οι παραπάνω στόχοι που σχετίζονται με τη δημοκρατική εκπαίδευση, αλλά και τα μέσα/εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους, στο ποσοστό που αυτοί επιτυγχάνονται. Αρκετοί από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκαν όχι τόσο σε συγκεκριμένους τρόπους, όσο σε γενικότερες διαδικασίες που στέκονται πίσω από τη σχολική καθημερινότητα ή ακόμη και σε παράγοντες που η ύπαρξή τους συντελεί στην επιτυχία του σκοπού της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Οι απόψεις των ερωτηθέντων κατατάσσονται ακολούθως σε έναν

πίνακα, πλάι από τα πιο χαρακτηριστικά σχετικά αποσπάσματα από κάποιες συνεντεύξεις.

Τρόποι και εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του σκοπού που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Μ.Α.	Αποσπάσματα από τα λόγια των ερωτηθέντων
Διδακτικές πρακτικές στην τάξη		
Χρήση χιούμορ	1	Υπ.γ « Είναι σημαντικό τι κλίμα μεταφέρει ο δάσκαλος στους μαθητές του... αν έχει humor, αν κι ο ίδιος δέχεται το humor από τους μαθητές του, βάζοντας βέβαια και τα όρια...»
Χρήση της δραματικής έκφρασης ως διδακτικού μέσου	1	Υπ.στ «Να δουλεύονται πολύ στο κομμάτι της δραματικής έκφρασης, ώστε να έχουν τα εργαλεία όταν θέλουν να πουν τη γνώμη τους και να εισακουστούν, να το κάνουν.»
Εξατομίκευση διδασκαλίας	2	Υπ.17 « Πιστεύω στην ευθύνη που βαρύνει τον κάθε μετέχοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, απ' όποιο ρόλο κι αν υπηρετεί, να δίνει σημασία στην ατομικότητα του καθενός.»
Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων	4	Υπ.12 «Όταν υλοποιούνται προγράμματα στην Αγωγή Υγείας, στην Περιβαλλοντική, στα Πολιτιστικά, σε συνδυασμό με προγράμματα που αφορούν στον εθελοντισμό, στον ενεργό πολίτη, έχουν τη δυνατότητα οι δάσκαλοι παράλληλα με τα βιβλία να εμφυσήσουν στα παιδιά αυτές τις έννοιες.»

Χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	7	Υπ.ζ «Στο πλαίσιο μιας ομάδας, πρέπει να ακούσω τις ιδέες του διπλανού μου. Εκεί μπορούμε να παρατηρήσουμε πώς τα παιδιά αγκαλιάζουν τις ιδέες των άλλων, τι σημαίνει συνεργασία, πώς ενδυναμώνονται σ' αυτό το κομμάτι.»
Χρήση διαθεματικών συνδέσεων και μεθόδου project	6	Υπ.VIII « Εφαρμόζοντας διαδικασίες όπως αυτή του project, τα παιδιά συμμετέχουν, επιλέγουν, έχουν γνώμη και την εκφράζουν.»
Καθιέρωση της Ευέλικτης Ζώνης	1	Υπ. VIII «Εφαρμόζοντας πχ. ο δάσκαλος τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, όπου τα παιδιά επιλέγουν με τι θα ασχοληθούν, προωθεί τη συμμετοχή τους.»
Χρήση αλληλοδιδασκτικής μεθόδου	1	Υπ.10 « Έμπρακτα στα μονοθέσια συμβαίνουν όλα όσα θέλουμε να συμβαίνουν σε ένα δημοκρατικό σχολείο: Υπάρχει σεβασμός μεταξύ των παιδιών, αλληλεγγύη... γίνεται χρήση της αλληλοδιδασκτικής...»
Διάχυση στις έννοιες στις δημοκρατίας μέσα στα διδακτικά αντικείμενα και στο οργανόγραμμα του σχολείου	2	Υπ.XII «Η έννοια του δημοκρατικού σχολείου δεν είναι ένα αντικείμενο διδακτικό. Πρέπει να υπάρχει μια διάχυση μέσα σε όλα τα αντικείμενα και στο οργανόγραμμα του σχολείου.»
Ανάλωση χρόνου για παιχνίδι και συλλογικές δράσεις	3	Υπ.Ι «Το παιχνίδι απεργάζεται δημοκρατική προσωπικότητα, γιατί μέσα από αυτό πάει πίσω ο εγωκεντρισμός του παιδιού, συνεργάζεται, μαθαίνει με ευχάριστο τρόπο...»
Καθημερινή χρήση του διαλόγου	2	Υπ.16 «Ένας τρόπος είναι ο δημοκρατικός διάλογος. Ο διάλογος που θα κάνει ο διευθυντής με τους

		<i>συναδέλφους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά.»</i>
Επίλυση προβλήματος ή διαφωνίας συνεργατικά	3	<i>Υπ.ε «Θα πρέπει τα προβλήματα να λύνονται σε συνεργασία με τους συναδέλφους, σε συνεργασία με τα παιδιά...»</i>
Συζήτηση ζητημάτων που προκύπτουν από τη σχολική καθημερινότητα ή την επικαιρότητα	3	<i>Υπ.3 « Παράδειγμα, τον τελευταίο καιρό έγινε πολύς λόγος για τις εκλογές στη Γαλλία και πώς μπορούν να επηρεάσουν την Ευρώπη γενικά. Βρίσκεις λοιπόν αφορμές να συζητήσεις με τα παιδιά, ότι ο Έλληνας δεν είναι μόνο πολίτης της Ελλάδας, αν το θέλεις...»</i>
Διαδικασίες στη σχολική καθημερινότητα		
Κοινοτικές βιωματικές δράσεις	7	<i>Υπ.11 « Το δημοκρατικό σχολείο φροντίζει να μη μιλά τόσο πολύ, αλλά να είναι στημένο έτσι σε κάποιες διαδικασίες που να επιτρέπει όλο αυτό να είναι καθημερινό βίωμα της κοινότητας.»</i>
Συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων	8	<i>Υπ.VII « Σε πάρα πολλά θέματα ζητάμε τη γνώμη τους, συμμετέχουν στις αποφάσεις τα παιδιά, είτε αφορούν στην επιλογή του θέματος που θ' ασχοληθούμε, είτε του βιβλίου που θα διαβάσουμε, είτε του παιχνιδιού που θα παίζουμε.»</i>
Δημιουργία κανόνων τάξης ή σχολείου από τα παιδιά	1	<i>Υπ.10 « Είναι κάτι μαγικό. χωρίς να κάνει κάτι ιδιαίτερο ο δάσκαλος πως τα παιδιά βγάζουν τους κανόνες της τάξης τους...»</i>
Συνεργασίες μεταξύ σχολικών	1	<i>Υπ.8 «Να συνεργάζονται τα παιδιά μας</i>

μονάδων		με άλλα σχολεία. Είχαμε συνεργασίες φέτος με το 9 ^ο , το 13 ^ο , το 21 ^ο Δημοτικό... με το τελευταίο κάναμε πρόγραμμα μαζί... τα αποτελέσματα ήταν πολύ καλά.»
Δημιουργία μικτών τάξεων ως προς την ηλικία ή τις ικανότητες των παιδιών	2	Υπ.ΙΙ « Πιστεύω στις τάξεις με μικτές ηλικίες, και όχι τυχαία... έτσι αποκλείεται ο ανταγωνισμός.»
Συμμετοχή σχολείου σε εκδηλώσεις της τοπικής κοινωνίας	1	Υπ.8 «Επίσης σε όποια εκδήλωση γίνεται στην περιοχή μας, συμμετέχουμε, ώστε τα παιδιά μας να βγουν στην κοινωνία.»
Συμμετοχή των παιδιών σε μια σχολική γιορτή	2	Υπ.9 « Η συμμετοχή όλων των παιδιών απρόσκοπτα σε μια σχολική γιορτή, δείχνει αποδοχή σε όλα τα παιδιά, τους διδάσκει να απλώνουν το εγώ τους ως το εγώ του άλλου.»
Συμμετοχή των παιδιών σε μια σχολική εκδρομή	2	Υπ.ΙΧ «Λειτουργεί πολύ η ομάδα στο Νηπιαγωγείο. Με τις κοινές δράσεις, τις εκδρομές...»
Ψηφοφορίες, εκλογές, προεδρεία και εν γένει μορφές αντιπροσώπευσης	4	Υπ.ΙΧ « Όταν υπάρχει μια διαφωνία και τα παιδιά δεν ξέρουν τι να κάνουν, να γίνεται ψηφοφορία. Να συνηθίζουν τα παιδιά σ' αυτή τη διαδικασία και να την δέχονται.»
Ανάληψη ρόλων και ευθυνών από τα παιδιά	4	Υπ.16 «Τα παιδιά να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους για όλες τις πράξεις τους, να συνειδητοποιούν -από την Πρώτη ως την Έκτη- ότι εκτός από δικαιώματα έχουν και υποχρεώσεις.»
Τακτικές συναντήσεις /συζητήσεις όλων των τάξεων μιας σχολικής μονάδας	1	Υπ.11 «Να υπάρχει διαδικασία που να συναντιούνται όλα τα παιδιά του σχολείου τακτικά και να συζητάμε ή να κάνουμε κοινές δράσεις.»

Συλλογικές δράσεις	2	Υπ.11 « Οι τάξεις να είναι ανοιχτές για συλλογικές δράσεις.»
Υλοποίηση προτάσεων των παιδιών	2	Υπ.11 «Οι ιδέες και οι προτάσεις που φέρνουν τα παιδιά, να υλοποιούνται, να γίνονται πράξη, κατά 90%»
Σημασία στην αυτενέργεια των παιδιών	2	Υπ.γ « Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά την αυτενέργεια.»
Σημασία στους κανόνες της συνεργασίας	3	Υπ.ΧΙ « Να δουλεύεται η αυτενέργεια και η συνεργασία. Αυτό είναι καθημερινότητα. Δεν γίνεται μέσα σε μια διδακτική ενότητα. Θα γίνει και στο διάλειμμα.»

Παράγοντες που συντείνουν στην επίτευξη του σκοπού που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Μ.Α.	Αποσπάσματα από τα λόγια των ερωτηθέντων
Δημοκρατική φιλοσοφία σχολείου	2	Υπ.β «Αυτό έχει να κάνει και με κάθε μονάδα... γιατί στην Ελλάδα υπάρχει αυτός ο βαθμός ελευθερίας. Πως οργανώνεται η σχολική μονάδα, το συνολικό κλίμα, η κουλτούρα του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν...»
Δημοκρατικές πεποιθήσεις, πρωτοβουλίες και προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	7	Υπ.ε «Σαν δάσκαλος πρέπει να είσαι ελεύθερος άνθρωπος... να ακούς. Μόνο όταν δεν θέλεις δεν μπορείς να περάσεις τις δημοκρατικές διαδικασίες.»

Διάθεση και 'μεράκι' του εκπαιδευτικού	7	Υπ.γ « Είναι δύσκολα και απαιτητικά όλ' αυτά, αλλά αν έχεις διάθεση και μεράκι, επιτυγχάνονται.»
Ικανότητες εκπαιδευτικού	2	Υπ.3 «Υπάρχουν κάποιοι - να το πω φωτισμένοι; Πιο ικανοί ;- που καταφέρνουν να είναι δημοκρατικοί, που βρίσκουν χρόνο, ώστε να αναπτύσσουν τα παιδιά τη γνώμη τους και την προσωπικότητά τους».
Διευθυντής και Σύλλογος Διδασκόντων με όραμα και δημοκρατικές πεποιθήσεις	2	Υπ.4 «Αν ο διευθυντής σε ένα σχολείο είναι στην κατηγορία των διευθυντών που χαρακτηρίζονται δημοκρατικοί, μπορεί να αναθέσει στο εκπαιδευτικό προσωπικό εργασίες- εξωδιδασκτικές εννοείται-να έχει κάποιο όραμα και να το μεταβιβάσει και στον σύλλογο διδασκόντων, τότε νομίζω ότι η δημοκρατική λειτουργία του σχολείου μπορεί να επιτευχθεί.»
Μικρό μέγεθος σχολικής μονάδας	2	Υπ.10 «Στο μονοθέσιο είναι όλες οι δημοκρατικές διαδικασίες πιο εύκολες... σχεδόν αυτονόητες, γιατί είμαστε ένα σχολείο-τάξη. Αυτό είναι που ξεχωρίζει...»
Παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης	2	Υπ.VII «Επίσης, η συμμετοχή παιδιών με βασικές αναπηρίες ή γνωστικές δυσκολίες με ίσους όρους σε όλη τη διαδικασία είναι σημαντική.»
Απουσία γνωστικών στόχων και ύλης στο Νήπιο	1	Υπ.XI «Γενικά, στο Νήπιο, επειδή δεν έχεις ύλη να βγάλεις, ο δάσκαλος μπορεί να ελίσσεται και να δουλεύει μέσα από την καθημερινότητα πολλά.»

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, είναι σαφές ότι στο ελληνικό σχολείο χρησιμοποιείται ήδη πληθώρα εργαλείων που καλλιεργούν ένα δημοκρατικό

κλίμα. Η χρήση του χιούμορ αλλά και της δραματικής έκφρασης ως διδακτικού μέσου, η εξατομίκευση στη διδασκαλία που συνεπάγεται σεβασμό στη διαφορετικότητα, η εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό καινοτόμων προγραμμάτων ακόμη και άσχετων με την πολιτότητα, η χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, διαθεματικών συνδέσεων και της μεθόδου project, η διάχυση της έννοιας της δημοκρατίας μέσα στα διδακτικά αντικείμενα, η ανάλυση χρόνου για παιχνίδι και συλλογικές δράσεις, η καθημερινή χρήση του διαλόγου και η συνεπαγόμενη συνεργατική επίλυση διαφωνίας, αποτελούν μεθόδους που χρησιμοποιούνται από μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών και που φέρνουν τον στόχο για δημοκρατική εκπαίδευση πιο κοντά, με βάση τα λεγόμενα των ερωτηθέντων. Επιπλέον, πρακτικές όπως η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, η δημιουργία κανόνων τάξης ή σχολείου από τα παιδιά, οι συνεργασίες μεταξύ σχολικών μονάδων, η συμμετοχή σχολείου σε εκδηλώσεις της τοπικής κοινωνίας, οι ψηφοφορίες, οι εκλογές, τα προεδρεία και εν γένει οι μορφές αντιπροσώπευσης, αποτελούν βιωματικούς τρόπους προώθησης της συμμετοχής. Καταλυτικό εξάλλου ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων, όταν διαθέτουν όραμα και δημοκρατικές πεποιθήσεις.

3.2 Αντιλήψεις γύρω από τη διδασκαλία των Πολιτικών Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Οι Πολιτικές Σπουδές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση -όσον αφορά στο θεωρητικό τους μέρος - εισάγονται επισήμως στην Ε΄ Δημοτικού, με μια ώρα προτεινόμενη από το επίσημο ΑΠ. εβδομαδιαίως για την κάλυψη των αναγκών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Αντίστοιχα προτείνεται να συνεχίζει το μάθημα και στην Στ΄.

Τα περιεχόμενα του μαθήματος ακολουθούν μια λογική σταδιακού εμπλουτισμού και διεύρυνσης των γνωστικών οριζόντων του μαθητή. Έτσι το βιβλίο στην Ε΄ Δημοτικού χωρίζεται σε 4 Ενότητες: *Είμαστε όλοι πολίτες, Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις, Ζούμε στη Δημοκρατία, Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων*. Στην Στ΄ οι αντίστοιχες Ενότητες είναι οι ακόλουθες: *Το άτομο κι η Κοινωνία, Το άτομο και η Πολιτεία, Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση, Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα*.

Αρχικά και σε ξεχωριστή παράγραφο, καταγράφονται ακολούθως οι απόψεις των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων, μια και εκεί δεν υπάρχουν διακριτά γνωστικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα και οι Πολιτικές Σπουδές να υπάρχουν σε επίπεδο στόχευσης, χωρίς όμως προτεινόμενα εκπαιδευτικά πακέτα ή ορισμένο από το ΑΠ. χρόνο. Στη συνέχεια, κατατίθενται οι απόψεις των διευθυντών / ντριών και υποδιευθυντών /ντριών Δημοτικών σχολείων σχετικά με την ποιότητα των Πολιτικών Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τον διατιθέμενο από το ΑΠ. χρόνο, τα εγχειρίδια, τον τρόπο γραφής και τα περιεχόμενα τους. Ακολούθως, διατυπώνονται οι προτάσεις τους για το πώς θα μπορούσε να γίνει το μάθημα αυτό πιο ουσιαστικό, ώστε να συμβάλλει σύμφωνα και με τον στόχο του, στην ενεργό πολιτότητα των μαθητών.

α) Οι απόψεις για τις Πολιτικές Σπουδές στο Νηπιαγωγείο

Στο Νηπιαγωγείο δεν υπάρχει θεσμοθετημένα Αναλυτικό Πρόγραμμα με προτεινόμενα αντικείμενα. Οι Νηπιαγωγοί, όπως είναι γνωστό, δουλεύουν έχοντας στον νου τους, τους στόχους της εκπαίδευσης. Οι ερωτηθέντες καταθέτουν λοιπόν τις απόψεις τους για τις Πολιτικές Σπουδές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από άλλο πρίσμα. Οι περισσότεροι επισημαίνουν ότι η ύπαρξη της ΚΠΑ ως ξεχωριστού γνωστικού αντικείμενου με εγχειρίδιο και διατιθέμενο από το ΑΠ χρόνο, δεν αποτελεί πανάκεια για την επίτευξη των στόχων για ενεργό πολιτότητα. Το Υπ.Π δηλώνει: *«Σαφέστατα και δεν φτάνει ένα εγχειρίδιο, σε ένα πλαίσιο που αποφασίζει ο δάσκαλος και ο Διευθυντής. Για μας (εννοεί στο μοντεσοριανό σύστημα) είναι τελείως οξύμωρο αυτό. Είναι θέμα καθημερινότητας η Δημοκρατία. Καθημερινά τα παιδιά έχουν δικαίωμα. Δεν υπάρχει 8-9 ζωγραφίζουμε όλοι μαζί. Τι θα πει αυτό;»*

Προτεραιότητα στις αρχές που ρυθμίζουν την καθημερινότητα στη σχολική ζωή σε όλα τα επίπεδα, παρά στο γνωστικό αντικείμενο της Πολιτικής Αγωγής, δίνουν και τα Υπ. VII και IX αντίστοιχα: *«Το να κινηθείς μέσα στα πλαίσια ενός βιβλίου, τυπικά μαθαίνω το μάθημα, δεν λέει κάτι. Τα παιδιά θα το ξεχάσουν αμέσως. Βιωματικά όμως... καθημερινά... χρειάζεται να... να κάνεις μια δημοκρατική διαχείριση της καθημερινότητας... Αυτό είναι πιο ουσιαστικό... πιο εποικοδομητικό...»* *«Δεν νομίζω ότι είναι θέμα ν' αυξήσουμε τις ώρες ή να κάνουμε πακέτα εκπαιδευτικά... Νομίζω ότι αυτό θα πρέπει να διατρέχει όλη την εκπαίδευση και θεσμικά και στις σχέσεις των συναδέλφων μεταξύ τους και σε μια ατμόσφαιρα σχολείου που περνάει*

πολύ στα παιδιά.» Το Υπ.ΧΙΙ μάλιστα, δίνει μια άλλη διάσταση στην ύπαρξη της ΚΠΑ: «Προφανώς και οι πολιτικές σπουδές δεν μπορούν να περιχαρακωθούν στα πλαίσια ενός γνωστικού αντικειμένου στην Ε' και στη Στ' Δημοτικού. Θεωρώ ότι αυτός είναι μάλλον ένας τρόπος για να ζορκίζουμε τις ανεπάρκειές μας.»

Τα Υπ. VIII και ΧΙ αντίστοιχα ισχυρίζονται ότι ίσως και για το Δημοτικό η μια ώρα εβδομαδιαία, να είναι επαρκής, αν και μόνο αν, συνοδεύεται από μια ευρύτερη δημοκρατική νοοτροπία, που περνιέται στα παιδιά με **βιοματικό τρόπο**. «Οι πολιτικές σπουδές δεν είναι συγκεκριμένος χρόνος μέσα στη μέρα... Είναι μια διαδικασία πίσω απ' όλα. Μία ώρα την εβδομάδα για να πεις ρητά κάποια πράγματα, πιθανόν είναι καλά. Αλλά αν αυτά δεν εφαρμόζονται στην καθημερινότητα, δεν έχει νόημα και 5 ώρες ΚΠΑ να κάνεις...» «Πιστεύω ότι έχει να κάνει με τον τρόπο και όχι με τον χρόνο. Δηλαδή πρέπει όλ' αυτά να γίνουν βίωμα στον μαθητή, αλλιώς θα μπορούσε να είναι και 5 ώρες το μάθημα, αλλά άγονες...»

Για την **απουσία σχετικού με την δημοκρατική εκπαίδευση υλικού** από το Νηπιαγωγείο κάνει λόγο το Υπ.VI «Τώρα, στο Νηπιαγωγείο κάποιο συγκεκριμένο υλικό επί του θέματος δεν υπάρχει. Με τρόπους μέσα από το παιχνίδι προσπαθούμε να περάσουμε δημοκρατικές διαδικασίες.» Την ανάγκη για κάτι πιο συγκεκριμένο σε αυτόν τον τομέα δηλώνει το Υπ.IV «Στην πραγματικότητα για το Νηπιαγωγείο δεν υπάρχει κάτι σαφές εκ του πλαισίου για τις πολιτικές σπουδές....[...] Αν είχαμε ένα υλικό δομημένο και εργαλεία... Θα ήταν πολύ πιο βέβαιο ότι θα είχες ένα αποτέλεσμα...» Στον αντίποδα αυτής της άποψης το Υπ.III υποστηρίζει :«Δεν υπάρχει έλλειμμα προτάσεων... Αρκεί η καλή διάθεση του εκπαιδευτικού.»

β) Οι απόψεις για τις Πολιτικές Σπουδές στο Δημοτικό

1) Ο διατιθέμενος χρόνος

Συνεχίζοντας με τους διευθυντές και τις διευθύντριες των Δημοτικών Σχολείων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε απερίφραστα ότι **ο χρόνος** που προτείνεται, αφήνοντας το μάθημα μονόωρο, **δεν επαρκεί** και στην ουσία υποβιβάζει την αξία του. Το Υπ.5 δηλώνει: «Θεωρώ ότι δεν είναι επαρκής ο χρόνος και ότι είναι πολύ βασικό στη μετέπειτα ζωή», όπως και τα Υπ.7 και 11:«Σαφώς και ο χρόνος δεν είναι επαρκής». Το Υπ.10 συμφωνεί : «Σίγουρα θέλει περισσότερο χρόνο για να μπου και

τα παιδιά στο νόημα», όπως και το Υπ.15: «Οι ώρες που διατίθενται για το μάθημα είναι πολύ λίγες.» Το Υπ.13 ακολούθως ισχυρίζεται ότι είναι δυσχερής η περάτωση της ύλης: «Ο χρόνος δεν φτάνει με τίποτα. Το μονόωρο χάνεται, μένεις πίσω, μπορεί να μην τελειώσεις την ύλη και είναι σημαντικό να υπάρχει μια συνέχεια.» Η μοναδική διαφορετική τοποθέτηση επί του θέματος του χρόνου έγινε από το Υπ.14: «Η μία ώρα είναι καλή-γιατί παρά πάνω θα κούραζε- και απαραίτητη.»

Και ανάμεσα στους ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες η άποψη για την ανεπάρκεια του προτεινόμενου για το ΚΠΑ χρόνου είναι κυρίαρχη. Έτσι, το Υπ.στ επισημαίνει: «Θεωρώ ότι δεν είναι επαρκής ο χρόνος που αφιερώνεται γι' αυτόν το στόχο», όπως και το Υπ.ε: «Μερικές φορές δεν προλαβαίνεις να κάνεις τίποτα», ενώ το Υπ.γ προτείνει αύξηση του χρόνου: «Κοιτάζτε να δείτε: πιστεύω ότι σαφώς η μια ώρα είναι λίγη. Γνώμη μου είναι ότι θα έπρεπε να μειωθεί ο χρόνος σε άλλα μαθήματα και να αυξηθεί ο χρόνος αυτού, γιατί έχουμε ξεκάθαρο έλλειμμα δημοκρατικής συμπεριφοράς.»

Πιο **διαθεματικά** τοποθετείται απέναντι στο αντικείμενο των Πολιτικών Σπουδών ένας καλός αριθμός των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών, με στόχο να θεραπευτεί το έλλειμμα του χρόνου. Το Υπ.6 υποστηρίζει σαφώς: « Αυτό είναι διαθεματικό το θέμα. Ο χρόνος σίγουρα δεν φτάνει, έτσι; Αλλά κι απ' τη Γλώσσα υπάρχουν κεφάλαια που μπορείς να τα εκμεταλλευτείς για να κάνεις ΚΠΑ», όπως και το Υπ.9: «Σ' ένα μονόωρο μάθημα δεν μπορείς να διδάξεις έννοιες τόσο βασικές. Γι' αυτό δεν περιορίζομαι στην ώρα εκείνη. Ή θα επεξεργαστώ κάποια έννοια διαθεματικά, ή μέσα από project που κάνουμε.» Δυστυχώς, συχνά ούτε αυτή η διαθεματική προσέγγιση φαίνεται να λύνει την ανεπάρκεια του χρόνου, καθώς υποστηρίζει το Υπ.18: «Θέματα πολιτειότητας και πολιτικής ύπαρξης ενός ατόμου υπάρχουν μέσα σε όλα τα βιβλία, απλά θεωρώ ότι κάποιες φορές δεν διατίθεται ο ανάλογος χρόνος.»

Αντίστοιχες τοποθετήσεις για τη 'θεραπευτική' διαθεματικότητα με τη σειρά τους κάνουν και κάποιοι από τους ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες: Το Υπ.α αναφέρει «Σαν ώρες διδασκαλίας μπορεί να διατεθεί μια ώρα ακόμα. Τέλος πάντων... κάποιος επιπρόσθετος χρόνος... Αν το δούμε βέβαια ότι η ύλη όλων των μαθημάτων είναι συνδεδεμένη, εκεί μπορείς να διαθέσεις κάποιο χρόνο στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, στα Θρησκευτικά», ενώ το Υπ.δ προτείνει: «Κατ' αρχάς δεν είναι αρκετός ο χρόνος αν μιλάμε για το μάθημα αυτό-καθαυτό. Όμως υπάρχουν και ... η Γλώσσα που μπορείς να

πάρεις μια αφόρμιση και να κάνεις ένα μάθημα δημοκρατίας. Και στα Μαθηματικά έχουν μέσα εκλογές, πώς γίνεται η καταμέτρηση, η στατιστική... Άρα, αν θες να κάνεις ένα project τέτοιου ύφους, μπορείς να τα ενώσεις όλα μαζί».

Ο λίγος χρόνος που διατίθεται στο ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα για τις Πολιτικές Σπουδές, διαπιστώνεται από τους ερωτηθέντες ότι συχνά καταστρατηγείται, καθώς **το μάθημα αντιμετωπίζεται σαν δευτερεύον**, έναντι άλλων, όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Το Υπ.3 διαπιστώνει: «ε... και φυσικά δεν επαρκεί μια ώρα την εβδομάδα, που δυστυχώς μέσα στην πληθώρα των πραγμάτων δεν είναι και μια ολόκληρη ώρα. Γιατί πολλές φορές από την ΚΠΑ ή τα Θρησκευτικά, μπορεί να πάρουμε τη μισή ώρα για να καλύψουμε κενά σε άλλα μαθήματα.» Στο ίδιο κλίμα κινείται και το Υπ.19 «Ο δάσκαλος της τάξης ποτέ δεν προλαβαίνει να κάνει ΚΠΑ. Πάντα την αφήνει για χάρη της Γλώσσας, των Μαθηματικών... γενικά των πρωτευόντων μαθημάτων», ενώ το Υπ.20 πηγαίνει λίγο παραπέρα σε σχέση με την απαξίωση του μαθήματος: «Ο χρόνος δεν επαρκεί. Η μια ξεκάρφωτη ώρα είναι κοροϊδία και γίνεται η ώρα του παιδιού. Αν θες να κάνεις δουλειά πρέπει να συνδέσεις τα αντικείμενα που αναφέρονται εκεί μέσα με τα υπόλοιπα μαθήματα. Αποβαίνει αυτή μια ώρα άκαρπη και καταστρατηγείται κιόλας. Στην ουσία η ΚΠΑ δεν βαθμολογείται σοβαρά με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται σα μάθημα της πλάκας.» Διευθύντρια ιδιωτικού Σχολείου το Υπ.1 δηλώνει ότι το μάθημα στο σχολείο της συχνά παρακάμπτεται, με δική της πρωτοβουλία: «Υποτίθεται ότι το έχει βάλει στην πρωτοβάθμια, γιατί είναι απαραίτητο, αλλά δεν του δίνει το χρόνο να εξελιχθεί, να απλωθεί αυτό το πράγμα και να πιάσει τόπο. Δεν είναι επαρκές. Και εμείς το παρακάμπτουμε να σας πω... Είναι ένα μάθημα που προτιμώ να τους κάνουν εκείνη την ώρα ένα άλλο project που θα τους φανεί χρήσιμο. Για τη χρήση του διαδικτύου, ας πούμε...»

Συχνό εξάλλου φαινόμενο, που ενίοτε επιτείνει την απαξίωση που μοιάζει να υπάρχει για το μάθημα αυτό, είναι **η ανάληψή του όχι από τον δάσκαλο της τάξης**, αλλά από εκπαιδευτικούς που συμπληρώνουν το ωράριό τους με αυτές τις λιγιστές σποραδικές ώρες, και μάλιστα από τους ίδιους τους Διευθυντές. Το Υπ.2 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Επειδή έτυχε φέτος να διδάσκω ΚΠΑ στην Ε', στο πλαίσιο της υποχρεωτικής διδασκαλίας που έχει ένας διευθυντής, ο χρόνος δεν επαρκεί.» Αντίστοιχα το Υπ.4 ισχυρίζεται: «Το μονόωρο μάθημα μπορεί να χαθεί. Μπορεί όμως, αν το μάθημα γίνεται απ' τον δάσκαλο και δεν το παίρνει κάποιος άλλος το μάθημα,

μπορεί ο δάσκαλος να καλύψει τον χρόνο, παίρνοντας από κάποιο άλλο μάθημα» και το Υπ.11 δηλώνει ρητά: «Είναι σημαντικό στην Ε' και στη Στ' να κάνει ΚΠΑ ο δάσκαλος και όχι κάποιος που συμπληρώνει ωράριο. Δεν είν' ένα μάθημα ερωτήσεις-απαντήσεις, τελειώσαμε. Πρέπει να το ζήσουμε. Μέσα από επισκέψεις...»

Ξεκάθαρα για απαξίωση του μαθήματος κάνουν λόγο εξάλλου και κάποιοι από τους υποδιευθυντές/υποδιευθύντριες.

Υπ.ε «Επειδή το δίδαξα το μάθημα... κι επειδή μπορεί να το δίνεις και σε άλλους συναδέλφους για να καλύψουν το ωράριο.... Γίνεται διάλειμμα... κι όμως είναι πάρα πολύ σημαντικό μάθημα[...] Εμείς εδώ στην Ελλάδα αυτό το μάθημα δεν ξέρω... το παίρνουμε πολύ αφήφιστα. Δε δίνουμε σημασία. Κι όταν έρχονται μέτρα, μνημόνια, λέμε μα τι γίνεται;»

Υπ.α «Είναι αξιοσημείωτο το πόσο λίγη σημασία δίνεται στο ΑΠΣ στο μάθημα αυτό.»

II) Τα τρέχοντα εγχειρίδια: ο τρόπος γραφής και το περιεχόμενο

Ένας μεγάλος αριθμός των ερωτηθέντων διευθυντών/διευθυντριών, βρίσκουν τα βιβλία της ΚΠΑ τόσο στην Ε' όσο και στη Στ' **ελλειμματικά ως προς την προσέγγιση, άσχετα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, γεμάτα στερεότυπα, ανιαρά.** Το Υπ.1 δηλώνει χαρακτηριστικά «Οι δάσκαλοι που το διδάσκουν, γιατί εγώ δεν το 'χω διδάξει να σας πωσ την αλήθεια, στις ομαδικές συναντήσεις που κάνουμε, θεωρούν ότι το περιεχόμενο δεν είναι κάτι που μπορεί να τραβήξει τα παιδιά για να το παρατηρήσουν.» Σύμφωνα με τα παραπάνω μοιάζει το Υπ.7: «Το βιβλίο είναι ανεπαρκές. Το περιεχόμενό του είναι γεμάτο στερεότυπα και δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα μικρότερης ηλικίας. Λες και πάμε να βγάλουμε συνταγματολόγους...», αλλά και το Υπ.20: «Τα εγχειρίδια είναι εντελώς κουραστικά. Παιδαριώδη - σε κάποιες περιπτώσεις ανιαρά. Υπάρχει πολύ μεγάλη επανάληψη των ιδίων και σε πολύ λίγα σημεία άπτονται τα βιβλία των εμπειριών των παιδιών.»

Το Υπ.3 διαπιστώνει ότι: «Το βιβλίο είναι πολύ συμπυκνωμένο. Διαπραγματεύεται έννοιες τεράστιες...» Αντίστοιχα **πυκνή την ύλη** βρίσκει και το Υπ.13: «Τα εγχειρίδια ακόμη και τα καινούρια είναι μονότονα και βαρετά. Οι έννοιες σαν να μη μπορούν να χωνευτούν. Είναι μεγάλο το εύρος, το άνοιγμα σε έννοιες.» Το Υπ.2 εντοπίζει επιπλέον την ανάγκη για πιο βιωματική προσέγγιση των θεμάτων: « Σίγουρα πιστεύω ότι τα

βιβλία τα συγκεκριμένα θέλουν αναθεώρηση. Δίνουμε πολλή βάση στο πώς λειτουργεί η γειτονιά μας, το σπίτι μας, το σχολείο, αλλά δεν δίνουμε τη δυνατότητα βιωματικά σε αυτά.» Αξίζει σε αυτό το σημείο να κατατεθεί και η γνώμη του Υπ.8 που διευθύνει ειδικό σχολείο, και τονίζει τον παιγνιώδη χαρακτήρα που αρέσει στα παιδιά να παίρνει το μάθημα: «Κάνουμε ΚΠΑ σε υποτυπώδη μορφή. Στα παιδιά άρεσε γιατί γινόταν υπό μορφή παιγνιώδη.»

Γλωσσικά απρόσιτα για μαθητές χαμηλότερου επιπέδου θεωρεί τα βιβλία το Υπ.9: «Εγώ επειδή διδάσκω τώρα σε διαπολιτισμικό σχολείο που έχουμε έλλειμμα γλωσσικό, αντιμετωπίζω θέμα ως προς τη δυσκολία του βιβλίου, γιατί αφορά ένα επίπεδο μαθητών εντελώς διαφορετικό...[...] Θα ήθελα να αλλάξει το υλικό. Μόνο εφελτήριο μπορεί να αποτελέσει... Είναι πολύ ακαδημαϊκό.» Μια ελαφρά διαφορετική τοποθέτηση κάνει το Υπ.15: «Τα βιβλία τα τελευταία χρόνια είναι καλύτερα από παλιά-χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι καλά.[...] Το περιεχόμενό τους είναι δυσνόητο και πολλές φορές ακατανόητο.» Συγκριτικά καλά βρίσκει τα βιβλία και το Υπ.17: «Τα βιβλία τα βρίσκω συγκριτικά αρκετά καλά. Έχουν μια λογική άμεσης πρόσληψης. Τις θέλει η δημοκρατία αυτές τις αμεσότητες.»

Δεν λείπουν φυσικά και οι πιο θετικές τοποθετήσεις, όπως αυτή του Υπ.10: «Νομίζω ότι τα εγχειρίδια είναι επαρκή» ή του Υπ.16: «Τα περιεχόμενα θίγουν αρκετά θέματα.» Πιο συγκεκριμένα τοποθετείται το Υπ.12: «Τα εγχειρίδια τα γνωρίζω γιατί ανήκω στη συγγραφική ομάδα και τα διδάσκω όλα αυτά τα χρόνια στα παιδιά. Το βιβλίο της Ε' είναι πιο δύσκολο. Της Στ' θα λέγαμε είναι πιο εκλαικευμένο και άνετο. Τα βιβλία αυτά είναι συνέχεια των βιβλίων της Μελέτης Περιβάλλοντος, που είναι σημαντικό να έχουν διδαχτεί προηγουμένως τα παιδιά.»

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες εξάλλου θεωρούν ότι **ο δάσκαλος δεν μπορεί και ούτε πρέπει να στέκεται στην ύλη του βιβλίου.** Το Υπ.4 δηλώνει σχετικά: «Επειδή συμπληρώνω το ωράριό μου παίρνοντας τις 4 ώρες απ' τα διπλά τμήματα της Ε' και της Στ', το κάνω εγώ το μάθημα της ΚΠΑ, όλα τα χρόνια που λειτουργώ σα διευθυντής και δε μένω στο βιβλίο. Παρατηρώ ότι τα παιδιά έχουν πολλά ερωτήματα, απορίες, παρακολουθούν την επικαιρότητα [...] Το περιεχόμενο του βιβλίου είναι αρκετά καλό.» Με τον ίδιο τρόπο το Υπ.19 αναφέρει: «Μπαίνοντας εγώ, επειδή σχετίζομαι και με ευρωπαϊκά προγράμματα, τους δούλεψα σε ό, τι έλεγε το βιβλίο με δικό μου υλικό όμως. Πάρα πολλά πράγματα μάθανε και ήταν πολύ ενδιαφέρον.»

Αντίστοιχα, το Υπ.ΙΙ υποστηρίζει: «Το οποιοδήποτε υλικό έχει να κάνει με το πώς θα το δουλέψεις. Οτιδήποτε και να βγάλει το Υπουργείο είναι απλά ένας μπούσουλας. Το υπόλοιπο είναι η διάθεση και η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού.»

Σαφώς πιο θετική στάση φαίνεται να κρατούν απέναντι στα τρέχοντα εγχειρίδια ΚΠΑ οι Υποδιευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το Υπ.δ δηλώνει με σαφήνεια: «Τα εγχειρίδια της ΚΠΑ πραγματικά είναι πολύ καλά. Δουλεύουν πολλά κοινωνικά θέματα και όντως φτιάχνουν ταυτότητα ενεργού πολίτη, Ευρωπαίου πολίτη, Έλληνα πολίτη...» Πιο συγκρατημένα, αλλά στο ίδιο θετικό κλίμα μοιάζει να κινείται το Υπ.γ: «Το βιβλίο το βρίσκω καλό. Δεν μπορώ να πω ότι ξετρελαίνομαι, αλλά είναι σαφώς καλύτερο από το προηγούμενο», ενώ μια θετικά ρεαλιστική προσέγγιση επιχειρεί το Υπ. β: «Ελλείψεις υπάρχουν πάντα στα βιβλία. Το θέμα είναι να συμπληρώνονται αυτά από τον εκπαιδευτικό. Σα θεματικές, τίτλο, ενότητες, νομίζω ότι είναι καλά δομημένο.» Υπάρχει τέλος και η άποψη, διατυπωμένη από το Υπ.α, ότι κυρίως τα παιδιά και όχι μόνο το βιβλίο, έχουν κάποια προβλήματα: «Το βιβλίο είναι καλό, αλλά τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται. Χρειάζεται βέβαια αναβάθμιση.... Νομίζω έχει την Κροατία εκτός της Ε.Ε.»

ΙΙΙ) Προτάσεις για το μέλλον των Πολιτικών Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι **οι Πολιτικές Σπουδές, εν μέρει θα ήταν καλό να «κατεβαίνουν» από μικρότερες τάξεις στην Πρωτοβάθμια.** Για παράδειγμα τα Υπ.3 και 4: «Δική μου γνώμη είναι, αν όχι αλλαγή των βιβλίων, πολλά πράγματα να κατεβαίνουν από μικρότερες τάξεις. Δηλαδή έννοιες πιο κατανοητές σε μικρότερες ηλικίες μπορούν να κατέβουν από την Γ' Δημοτικού.» «Και νωρίτερα θα μπορούσε να κατέβει.... Και στη Δ' ... και κει βλέπω τα παιδιά να έχουν ανησυχίες. Και έχουν τα ερείσματα....» Σύμφωνα φαίνεται και το Υπ.9: «Θα πρέπει με κάποιον τρόπο να εντάσσεται πριν την Ε' και τη Στ'.»

Στο ίδιο κλίμα το Υπ. 20 αναφέρει: «Από την Α' Δημοτικού και από το Νηπιαγωγείο διαμορφώνεται ο ενεργός πολίτης με διάφορες δράσεις και κυρίως με τα καινοτόμα προγράμματα», ενώ αναφορά σε **Προγράμματα** κάνει και το Υπ.7: «Θα έπρεπε το βιβλίο να ακολουθείται από διάφορα προγραμματάκια και δραστηριότητες που θα

έπρεπε να γίνονται μέσα στο σχολείο. Προγραμματάκια σαφώς πολιτικής παιδείας, δηλαδή δημιουργίας πολιτών. Γιατί αυτό το έχει ανάγκη η χώρα.» Υπέρ της ύπαρξης τέτοιων προγραμμάτων κάνει λόγο και μια από τις ερωτηθείσες υποδιευθύντριες, το Υπ.στ: «Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν πιο πολλά εργαλεία στα χέρια τους. Θα είχε ενδιαφέρον να υπήρχαν μαζί με τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας, και άλλα για την ενεργό πολιτότητα... αν και θα ξένιζε κάπως το θέμα τους γονείς.»

Την **ανάγκη τα παιδιά να βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα της ΚΠΑ** υπογραμμίζει το Υπ.1: «Εγώ πιστεύω ότι αυτό που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά είναι κάτι που τα ενδιαφέρει τα ίδια.» Τον **βιωματικό εξάλλου χαρακτήρα** που απουσιάζει, ενώ θα έπρεπε να χαρακτηρίζει το μάθημα της ΚΠΑ, τονίζει μια σειρά ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών:

Υπ.6 «Γιατί κάποια πράγματα, αν τα βιώνεις ως πούμε σε καθημερινή βάση και από μικρός, κάποια στιγμή θα γίνουν κτήμα.»

Υπ.12 «Η έννοια του ενεργού πολίτη κατακτάται σταδιακά και θα πρέπει να τη βιώσει κανείς μέσα από διαδικασίες.»

Υπ.13 «Θα ήθελα να είχα έναν άλλο τρόπο προσέγγισης του θέματος, πιο βιωματικό.»

Υπ.15 «Χρειάζεται ένας άλλος τρόπος προσέγγισης- κατ' εμέ βιωματικός και από ενωρίτερα. Δεν μπορεί η εκπαίδευση του πολίτη να ξεκινά από την Ε'.»

Υπ.16 «Δε θα πρέπει να μείνουμε στη μια ώρα την εβδομάδα, αλλά με κάθε ευκαιρία. Είναι ένας τρόπος ζωής να μάθουν τα παιδιά μας να συμπεριφέρονται δημοκρατικά και υπεύθυνα.»

Υπ.18 «Βιωματικά θα πρέπει τα παιδιά να μπαίνουν στο νόημα από πολύ μικρά, αν όχι με τη γέννηση, με την ολοκλήρωση του 1^{ου} έτους θα έλεγα. Μπορεί να δουλευτεί αυτό και το έχω δει να δουλεύεται σε πρωτοποριακά σχολεία-παιδικούς σταθμούς.»

Τέλος, μια σειρά ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών μοιάζει να θεωρούν πως οι **πολιτικές σπουδές περνούν περισσότερο μέσα από διαδικασίες**, παρά από ένα διδακτικό αντικείμενο. Το Υπ.2 διερωτάται, αναφερόμενο σε αυτό το έλλειμμα των δημοκρατικών διαδικασιών: «Σε όλη την Ε' υπάρχει μια δράση σε μια διδακτική ενότητα, αφού έχεις διδάξει για τη Δημοκρατία και για το πώς λειτουργεί το

κοινοβούλιο, να κάνουν εκλογές τα παιδιά. Αυτό είναι η Δημοκρατία; Δηλαδή έτσι θα αναπτύξεις τον δημοκρατικό πολίτη; Δηλαδή ποιος είναι ο στόχος; Αφού ούτως ή άλλως στο Δημοτικό δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο συμμετοχής των παιδιών σε κάτι...» Στο ίδιο κλίμα τα Υπ.14 και 17 αντίστοιχα διαπιστώνουν: «Οι γνώσεις είναι σημαντικές. Ίσως ο τρόπος να είναι στεγνός και άκομπος. Είναι σημαντικό το μάθημα αυτό να περνά αθόρυβα μέσα από τα υπόλοιπα μαθήματα.» «Η γιατρεία δεν είναι οι 2 ώρες ΚΠΑ την εβδομάδα να γίνουν 4. Ο στόχος είναι να διαπνέεται η εκπαίδευση από τη δημοκρατία και να έχει στόχο την ισότητα των ευκαιριών.» Το Υπ.11 πολύ εύγλωττα περιγράφει: «Εγώ δεν θα ήθελα να υπάρχουν οι Πολιτικές Σπουδές σα μάθημα αλλά σα δομή top-down. Έχει να κάνει με το πώς βλέπουμε την εμπλοκή μας στο σχολείο, στη λήψη αποφάσεων, στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος, στο πώς να διεκδικήσουμε, στο πώς να συνεργαστούμε- σε όλες τις ομάδες και τα επίπεδα. Αν υπήρχαν αυτά, δεν θα υπήρχε ανάγκη για ξεχωριστό μάθημα.»

Σύμφωνοι με τις τοποθετήσεις που θέλουν το μάθημα της ΚΠΑ να γίνεται κυρίως βιωματικά και να περνά μέσα από ένα σύνολο καθημερινών διαδικασιών είναι στο σύνολό τους και οι ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες. Χαρακτηριστική μάλιστα είναι η ομοφωνία όλων τους σε αυτό το σημείο:

Υπ.β «Για μένα το μάθημα αυτό ξεκινά από τα απλά καθημερινά που τα παιδιά μπορούν να μάθουν και αυτά να τους γίνουν συνήθεια. Καθώς και το να δουλεύεις βέβαια σε βάθος τις έννοιες μέσα στο ωρολόγιο.»

Υπ.β «Αλλά ξέρετε: θεωρώ ότι αυτά είναι... περισσότερο από τη μια ή δυο ώρες, είναι τι στόχους βάζεις ώστε να υπάρχει αυτή η διάχυση της δημοκρατικότητας σε όλη τη χρονιά.»

Υπ.δ «Είναι βίωμα και στάση ζωής. Όταν βλέπεις τον εκπαιδευτικό να συμπεριφέρεται μ' έναν τρόπο, τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές.»

Υπ.ε «Το μάθημα αυτό λοιπόν πρέπει να διδάσκεται όχι μόνο στις Ε' και Στ', αλλά μπορεί ο δάσκαλος, στα πλαίσια της ελευθερίας που έχει, όχι μόνο να το διδάξει από το βιβλίο, αλλά και να κάνει προεδρεία, όλα τα παιδιά να τα αντιμετωπίζει το ίδιο. Ποτέ να μη χρησιμοποιεί τιμωρίες και επιβραβεύσεις. Ν' αλλάζουν οι σειρές, οι αρχηγοί, οι ομάδες, οι ρόλοι... να κάνουν τα παιδιά το μάθημα σε ομάδες.»

Υπ.ζ «Νομίζω ότι το να περιορίζεις τις αρχές που πραγματεύεται το ΚΠΑ μόνο σε ένα διδακτικό αντικείμενο, μειώνει τη σημασία τους. Νομίζω ότι τα παιδιά πρέπει τις αρχές αυτές να τις βιώνουν με ποικίλους τρόπους καθημερινά, από τα απλά πράγματα και ήδη από την προσχολική ηλικία... και όχι ξαφνικά δέκα με έντεκα παρά τέταρτο... Είναι χρήσιμες αυτές οι ώρες, αλλά νομίζω ότι χρειάζεται μια άλλη προσέγγιση.»

Είναι λοιπόν ξεκάθαρο ότι δίχως να ακυρώνουν τη σημασία του μαθήματος της ΚΠΑ, διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχεδόν ομόφωνα, καταλήγουν στην ανάγκη ύπαρξης καθημερινών δημοκρατικών διαδικασιών και ρουτινών που θα εμπλουτίσουν καταλυτικά τον κόσμο της εμπειρίας των παιδιών, επιδρώντας ουσιαστικότερα στην διαμόρφωση στάσεων και στην υιοθέτηση δημοκρατικών αξιών.

3.3 Αντιλήψεις για τα Μαθητικά Συμβούλια και τις μορφές αντιπροσώπευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στην ελληνική εκπαίδευση, η ύπαρξη Μαθητικών Συμβουλίων κατοχυρώνεται θεσμικά από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εξής, με την ύπαρξη πενταμελών συμβουλίων σε επίπεδο τμήματος, αλλά και δεκαπενταμελών συμβουλίων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεσμικά δεν προβλέπεται η ύπαρξη κάποιας μορφής αντιπροσώπευσης, εκλογής, συναπόφασης από την πλευρά των μαθητών. Στα πλαίσια του μαθήματος της ΚΠΑ, σε πάρα πολλά σχολεία γίνονται βέβαια δειγματικά εκλογές, με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τη διαδικασία. Εκλέγονται μέσα από αυτή την προτεινόμενη δραστηριότητα, πρόεδροι, αντιπρόεδροι, ταμίες, σε επίπεδο τμημάτων, οι οποίοι σπάνια καλούνται να παίξουν έναν ουσιαστικά αντιπροσωπευτικό ρόλο.

Ακολούθως καταγράφονται οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων για την ύπαρξη και τη λειτουργία Μαθητικών Συμβουλίων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι τοποθετήσεις τους σε σχέση με την ανυπαρξία θεσμοθετημένης μορφής αντιπροσώπευσης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά και οι προτάσεις τους.

α) Απόψεις για την ύπαρξη και λειτουργία Μαθητικών Συμβουλίων (ΜΣ.) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Δεδομένου ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν άτομα που κατέχουν διευθυντικές θέσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι απόψεις που καταγράφονται για τα μαθητικά συμβούλια, όπως αυτά λειτουργούν στη δευτεροβάθμια, δεν έχουν στόχο να ψηλαφίσουν μια κατάσταση από πρώτο χέρι, αλλά να αντικατοπτρίσουν την περιρρεούσα αντίληψη για τα συμβούλια αυτά, μέσα στους κόλπους των ιθυνόντων εν μέρει τα εκπαιδευτικά πράγματα. Κάποιοι από τους ερωτηθέντες λοιπόν, καταθέτουν τη γνώμη τους βασισμένοι σε εμπειρίες τους ως γονέων μαθητών/τριών που φοιτούν στο Γυμνάσιο ή το Λύκειο. Κάποιοι άλλοι αναφέρονται στις γνωριμίες τους με καθηγητές, γυμνασιάρχες ή λυκειάρχες και σε αντίστοιχες συζητήσεις μαζί τους. Οι νεώτεροι τέλος, επικαλούνται τις προσωπικές τους εμπειρίες από το Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Υπέρ της ύπαρξης των ΜΣ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τίθενται στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, με συγκρατημένες όμως τοποθετήσεις ως προς την ουσία της λειτουργίας τους. Το Υπ.3 αναφέρει: *«Αν κρίνω από τα δικά μου μαθητικά χρόνια που ήμουν σε δημόσιο σχολείο και πάντα συμμετείχα στα ΜΣ. και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, η αλήθεια είναι ότι εκεί καταγράφαμε τα προβλήματα που υπήρχαν στο σχολείο, τα θέταμε στον διευθυντή, ο οποίος τα ήξερε βέβαια, αλλά στο δικό μας σχολείο τα εκθέταμε και σε εκπρόσωπο του δήμου. Αυτό μας έδινε μια ικανοποίηση ότι δεν ήμασταν διακοσμητικοί.»* Αντίστοιχα θετικοί εμφανίζονται στις απόψεις τους και κάποιοι υποδιευθυντές/ντριες, όπως το Υπ.δ: *«Από τη δική μου εμπειρία σα μαθήτρια μπορώ να σου πω ότι έχουν ρόλο, αλλά εξαρτάται από τα άτομα που επιλέγουμε κάθε φορά»* και το Υπ.γ: *«Απ' τα παιδιά μου γνωρίζω ότι καλά είναι αυτά τα συμβούλια»*, αλλά και λιγοστοί από τους προϊσταμένους/ες, όπως το Υπ.VII: *«Θυμάμαι τα δικά μου, που έτυχε να συμμετέχω κάποια στιγμή. Δεν θεωρώ ότι ήταν κάτι σημαντικό σε σχέση με τους Συλλόγους διδασκόντων, αλλά μας έωννε... Είχε ενδιαφέρον ότι μαζευόταν κάποια στιγμή η τάξη και συζητούσε για κάτι εκτός μαθημάτων και έλεγε ο καθένας τη γνώμη του.»* Και το Υπ.IX υποστηρίζει: *«Θεωρώ ότι είναι ένα βήμα το ότι εμπλέκονται τα παιδιά στη διοίκηση του σχολείου... είναι εκδημοκρατισμός ...είναι άνοιγμα...»*

Στο ίδιο κλίμα με κάποιες επιφυλάξεις όμως, κυμαίνονται κάποιοι διευθυντές/ντριες, όπως το Υπ.8 που τονίζει: *«Τώρα για τη δευτεροβάθμια, θεωρώ ότι τα ΜΣ. είναι σίγουρα ένα δημοκρατικό μέσο και ότι θα πρέπει να έχουν λόγο στην εκπαίδευσή τους και για όσα συμβαίνουν στο σχολείο τους. Όμως φοβάμαι ότι έχει να κάνει και με την*

ωριμότητα των μαθητών που ψηφίζονται και το κατά πόσο είναι έτοιμοι να πάρουν αποφάσεις και να συμμετέχουν ουσιαστικά σε διαδικασίες.» Στο ίδιο κλίμα των επιφυλάξεων κινούνται και κάποιοι από τους ερωτηθέντες προϊσταμένους/ες, όπως το Υπ.ΙΙΙ: «Αν τα παιδιά είναι ώριμα και ξέρουν τι θέλουν και στοχεύουν σωστά, νομίζω ότι χρειάζονται[...] Τώρα, αν δεν υπάρχει έλεγχος τα ΜΣ. πηγαίνουν συνέχεια προς τις καταλήψεις, κι αυτά. Καλό είναι όμως να υπάρχουν.»

Την **ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών πριν εμπλακούν σε διαδικασίες εκπροσώπησης** επισημαίνουν τόσο κάποιοι διευθυντές/ντριες Δημοτικών, όσο και κάποιοι από τον χώρο των Προϊσταμένων σε Νηπιαγωγεία. Έτσι το Υπ.7 και το Υπ.15 λένε αντίστοιχα: «Σαφώς πρέπει να διαπαιδαγωγηθούν τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες συναπόφασης - να το πούμε έτσι. Αλλά αφού πρώτα εκπαιδευτούν τα παιδιά. Το να κάνουμε συμβούλια στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο για να δημιουργήσουμε έναν χαβαλέ και να λέμε ότι έχουμε **επίφαση δημοκρατίας**, αυτό το ίδιο είναι σαν να το πριονίζουμε.» «Σαφώς και πρέπει να αντιπροσωπεύονται τα παιδιά, αλλά αυτό προϋποθέτει μια ολόκληρη αγωγή: να μάθουν να δουλεύουν σαν ομάδα, να συζητούν, να αποφασίζουν ποιος θα μεταφέρει τα αποτελέσματα της συζήτησης. Δεν μπορείς να δίνεις στα παιδιά εικονικές ελευθερίες, ούτε παραπάνω ελευθερίες απ' όσες ο ρόλος τους τούς επιτρέπει. Και στις δυο περιπτώσεις έχεις χάσει το παιχνίδι.»

Αντίστοιχα σχολιάζουν κάποιοι από τους ιθύνοντες στα Νηπιαγωγεία, όπως το Υπ.VIII : «Όργανα εκπροσώπησης συνολικά είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν γιατί είναι μέσα στις δημοκρατικές διαδικασίες... σαφέστατα. Ο τρόπος όμως που λειτουργούν, επειδή δεν υπάρχει και η διαδικασία της δημοκρατικής εκπαίδευσης.... Σαφώς δεν έχουν λειτουργία κανονική.... Δηλαδή, τα παιδιά στο Γυμνάσιο, όταν επικαλούνται το συμβούλιό τους για να κάνουν μια κατάληψη, είναι σαφές ότι δεν γνωρίζουν τι κάνουν, και οι περισσότερες είναι κατευθυνόμενες.» Την ανάγκη ευαισθητοποίησης των παιδιών σε έννοιες 'ιερές' για τη δημοκρατία διαγιγνώσκει και το Υπ.Ι: «Όσον αφορά στη δευτεροβάθμια, αυτό που 'χω παρατηρήσει από τα παιδιά μου, είναι ότι κάπως αυτά τα παιδιά πρέπει να τα ευαισθητοποιήσουμε ότι ο υπεύθυνος ενός Γυμνασίου ή Λυκείου έχει ευθύνη και πρέπει ν' αξιολογεί τα αιτήματα που βάζει. Κι όχι να κατεβάζει τα παιδιά σε αποχή γιατί η τυρόπιτα είναι τετράγωνη, που λένε αυτό το slogan το γνωστό.[...] Αυτό καλλιεργεί προσωπικότητες απολίτικες, χωρίς σωστό προσανατολισμό διεκδικήσεων.[...] Κάπως θα' πρεπε λοιπό, αυτά τα ΜΣ. να

είχαν έναν ιδεολογικό προσανατολισμό καλύτερο, να μη διασύρουν κάποιες μορφές αγώνα που παλιά θεωρούνταν ιερές.»

Αρκετά πιο επιφυλακτική για την ουσία της λειτουργίας των ΜΣ. εμφανίζεται στις απόψεις της μια καλή μερίδα των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών, καθώς μοιάζει ότι **ο ρόλος τους περιορίζεται σε αποφάσεις ήσσονος σημασίας**, για καταλήψεις, εκδρομές και πάρτι, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά. Το Υπ.2 δηλώνει: *«Επειδή είμαι γονέας παιδιού στο Γυμνάσιο, η εμπειρία μου λέει ότι τα Μ.Σ. περιορίζονται στο αν θα κάνουν ή όχι κατάληψη και αν θα κάνουν πάρτι μια φορά τον χρόνο. Συμμετοχή εγώ δεν έχω δει, η εμπειρία μου από τα δύο μου παιδιά. Δεν έχω δει ποτέ δεκαπενταμελές να συμμετέχει ενεργά στα Προγράμματα, ας πούμε, που θα υλοποιήσει ένα σχολείο.»* Το Υπ.4 ισχυρίζεται ότι συχνά τα συμβούλια αυτά είναι εκτός στόχου: *«Δε νομίζω ότι προσφέρει το έργο για το οποίο έχει θεσμοθετηθεί. Συνήθως, τα συμβούλια αυτά συνεδριάζουν κι αποφασίζουν αν πρόκειται για καταλήψεις- από την εμπειρία που έχω, έτσι;- ή να πάμε εκδρομή, να διεκδικήσουμε μόνο... Στο θέμα των υποχρεώσεων... εκεί θέλει περισσότερη δουλειά...»* Το Υπ.19 υποστηρίζει κινούμενο στο ίδιο κλίμα: *« Στο νησί που ζω δεν ακούω ωραία πράγματα για τα ΜΣ. Το μόνο που κάνουν είναι να ασχολούνται με την εκδρομή: Πότε θα πάμε εκδρομή και ποτέ θα κάνουμε κατάληψη.»*

Αντίστοιχη γνώμη διατυπώνουν και κάποιοι από τους υποδιευθυντές/ντριες που ερωτήθηκαν, όπως το Υπ.α: *«Στη δευτεροβάθμια , βλέπω απ' τα δικά μου παιδιά ότι ο ρόλος τους εξαντλείται στις μαθητικές εκδρομές»,* ή το Υπ.δ: *«Η εμπειρία μου από τα δευτεροβάθμια είναι από συναδέλφους που γνωρίζω. Η αλήθεια είναι ότι τα ΜΣ. περιορίζονται στις εκλογές. Εννοώ στην εκλογή παιδιών που θα εκπροσωπούν την ομάδα. Λειτουργούν λίγο σα διάυλος που μεταφέρει την πληροφορία...[...] Χωρίς να είναι ουσιαστικά συμμετοχοί και συνδιαμορφωτές κάποιων πραγμάτων, ώστε να έχουν και την ευθύνη τους.»*

Αυτή η γνώμη διατυπώνεται ωστόσο και από κάποιους Προϊσταμένους/ες, όπως το Υπ.ΙΧ: *«Από προσωπική εμπειρία, κάποιες φορές περιορίζεται στον ρόλο της αντίδρασης. Το θέμα δεν είναι να κλείσουμε το σχολείο επειδή δεν πήγαμε εκδρομή - γιατί συνήθως περιορίζεται ο ρόλος τους σ' αυτό. Αλλά να έχει να κάνει με αλλαγή αυτού του ίδιου του θεσμού της εκπαίδευσης.»* Κάποια **ευθύνη των ενηλίκων** αναζητά γι' αυτήν την κατάσταση το Υπ. ΧΙ: *«Φαντάζομαι ότι για να δουλέψει καλά ένα ΜΣ.*

χρειάζεται υποστήριξη από τους ενήλικες. Εγώ θυμάμαι ότι υπήρχαν ανάγκες που τα ΜΣ. δεν τις καλύπτανε. Ήταν εκεί για εκδηλώσεις, για εκδρομές... δεν θυμάμαι να είχε οργανωθεί κάποιο αίτημα προς τους καθηγητές.»

Στενή σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό συγκείμενο και τη λειτουργία των ΜΣ. διαγιγνώσκει το Υπ.18: «Έχοντας περάσει κι εγώ από ΜΣ. θεωρώ ότι κι αυτά είναι καθρέφτης μιας πραγματικότητας. Έχω δει συμβούλια του χαβαλέ, έχω δει περιπτώσεις όπου μια ομάδα παιδιών επεδείκνυε ωριμότητα που μπορούσε να εξισορροπήσει τον παρορμητισμό, με αποτέλεσμα να κάνουν διάφορα πράγματα.» Σύμφωνα με αυτή την τοποθέτηση μοιάζει να βρίσκεται και το Υπ.ΧΙΙ από τον χώρο των προϊσταμένων: «Το σχολείο ξέρετε, θεωρώ ότι είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Δυστυχώς, θεωρώ ότι έχει μπει ένας εργαλειακός χαρακτήρας διαχείρισης, που είναι ένα πρώιμο κακέκτυπο του συνδικαλισμού κατά την άποψή μου.» Ελαφρά διαφορετικά τοποθετημένο φαίνεται το Υπ.17: «Τα ΜΣ. στη δευτεροβάθμια είναι ένας μικρόκοσμος των τεκταινομένων στην κοινωνία. Ο μπαμπάς, η μαμά πώς σκέφτεται... Σε κάθε περίπτωση, ένα κέρδος δημοκρατίας το έχουμε...» Και το Υπ.11 παρατηρεί σχετικά : « Τα αιτήματα είναι ένα δικαιολογημένο και δέκα για να κάνουμε χαβαλέ ή να τους τσιτώσουμε. Και το βλέπεις καθρέφτη μετά στα Πανεπιστήμια και στην πολιτική ζωή του τόπου.»

Δεν λείπουν βέβαια και οι καυστικές τοποθετήσεις επί των ΜΣ. στην δευτεροβάθμια, τόσο στον χώρο των διευθυντών/ντριών, όσο και των προϊσταμένων, όπως αυτή του Υπ.15: « Αυτό που ισχύει στη δευτεροβάθμια κατά τη γνώμη μου είναι μια καλή δίοδος για να γεννά πρωθυπουργούς σαν τον σημερινό. Αυτή είναι η εκτίμησή μου και για τα ΜΣ., και για τα φοιτητικά και για τον συνδικαλισμό στα σχολεία και για όλη αυτήν την αηδία που επικράτησε πολύ έντονα τα προηγούμενα χρόνια. Η αντιπροσώπευση λοιπόν με το στυλ που ισχύει είναι μια κακώς εννοούμενη άποψη της δημοκρατίας.» Ομοίως το Υπ.20 παρατηρεί -αν και με κάποια επιφύλαξη: «Έχοντας ακούσει από φίλους και συναδέλφους της δευτεροβάθμιας - αυτήν την εικόνα έχω διαμορφώσει εγώ, μπορεί να είναι και λανθασμένη - θεωρώ ότι στη δευτεροβάθμια τα ΜΣ. αυτή τη στιγμή έχουν πάρει έναν **εκβιαστικό χαρακτήρα**, στην ουσία. Νιώθω να φοβούνται οι καθηγητές τα ΜΣ...» Για εκβιαστική λογική κάνει λόγο και το Υπ.ΧΙΙ: «Υπάρχει, αν θέλετε, το πρόσχημα της συμμετοχικότητας. Υπάρχει μια εκβιαστική λογική, με την έννοια ότι διεκδικούμε, και αν δεν πετύχουμε, υπάρχει ένα κόστος για όλη τη μαθητική κοινότητα.»

Διακοσμητική θεωρεί ότι καταλήγει η παρουσία των ΜΣ. στο Ιδιωτικό Σχολείο το Υπ.3, το οποίο εργάζεται σε Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια που διαθέτουν Γυμνάσιο και Λύκειο: *«Η αλήθεια είναι ότι στο Ιδιωτικό Σχολείο, ακόμη και στη δευτεροβάθμια, ο θεσμός των ΜΣ., ναι μεν υπάρχει, αλλά επειδή τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο καλύπτονται άμεσα από τη διοίκηση, στην ουσία ο ρόλος τους δεν είναι και τόσο ουσιαστικός».* Για έκπτωση εξάλλου, του θεσμού κάνει λόγο και το Υπ.β: *«Ενώ μπορεί το ΜΣ. να διαλέγεται με τον Σύλλογο Διδασκόντων ή με τον Σύλλογο Γονέων, δε συμβαίνουν αυτά συχνά. Είναι τραγικό τι τροπή έχει πάρει ένας δημοκρατικός θεσμός.»*

Για **μη ουσιαστική λειτουργία των ΜΣ.** όμως και στα δημόσια σχολεία κάνουν λόγο κάποιιοι από τους ερωτηθέντες Προϊσταμένους/ες, όπως το Υπ.V: *«Εγώ θα σου πω την εμπειρία μου από τον γιό μου φέτος. Όσες φορές έχει τύχει να του πω, γιατί δεν το συζητάτε, αφού έχετε το συμβούλιο της τάξης, ή... στο δεκαπενταμελές του σχολείου.... δεν έδειξε να αντιλαμβάνεται τη λειτουργία τους ή να το θεωρεί κάτι αποτελεσματικό. Η αίσθηση που έχω κατά κύριο λόγο είναι ότι ασχολούνται με τις εκδρομές πιο πολύ και τα πάρτι.»* Αντίστοιχα και το Υπ.VI δηλώνει, αποδίδοντας συμφεροντολογικό χαρακτήρα στα ΜΣ: *«Όσον αφορά στη δευτεροβάθμια, χωρίς να έχω άμεση εμπειρία, απ' όσα ακούω στην κοινωνία, φαίνεται ότι δεν έχουν ουσία. Τα παιδιά δεν κατανοούν τη δύναμη που έχει ένα ΜΣ. και πόσα μπορούν να κάνουν, παρά μόνο όσα τους συμφέρουν.»*

Για **έλλειμμα κριτηρίων** στην επιλογή των μελών των συμβουλίων από μέρους της μαθητικής κοινότητας κάνει λόγο ένας καλός αριθμός των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών. Το Υπ.1 λέει χαρακτηριστικά: *«Έχω μόνο την προσωπική μου εμπειρία. Αυτό που έχω να πω είναι ότι ο πρόεδρος του 15μελούς ήταν ο πιο φασαριόζος... ο Τσε Γκεβάρα του σχολείου... (γελάει.)»* Το Υπ.11 αναφέρει: *«Η εικόνα που είχα ο ίδιος ως μαθητής είναι ότι εκεί εξαργυρωνόταν η απήχηση και μόνο που είχε στα πλήθη ο ωραίος του σχολείου, ο πιο δυνατός, ο πιο μάγκας. Θεωρώ ότι και σήμερα πάνω-κάτω, αυτό συμβαίνει.»* Αντίστοιχα το Υπ.8 παρατηρεί: *«Συνήθως αυτοί που εκλέγονται είναι οι πιο δημοφιλείς, αυτοί που κάνουν πλάκα... είναι πρώτοι σε άλλα πράγματα....»* Το Υπ.7 αναφέρεται επίσης στα κριτήρια εκλογής λέγοντας: *«Αξιολογούμε τον ωραίο, τον καθαρό, τον ντυμένο καλά, τον επικοινωνιακό, όπως γίνεται και στις δημοκρατίες των ενηλίκων. Οι δημοκρατίες όμως δεν λειτουργούν σε επίπεδο προσώπου, αλλά ιδεών.»*

Στο ίδιο κλίμα κινούνται και κάποιοι από τους ερωτηθέντες Προϊσταμένους/ες Νηπιαγωγείων, τονίζοντας ότι συνήθως ο πιο δημοφιλής είναι και ο νικητής σε εκλογικές διαδικασίες στη Δευτεροβάθμια. Το Υπ.Χ υποστηρίζει: «Έτσι κι αλλιώς ψηφίζονται οι πιο δημοφιλείς μαθητές. Οι πιο ήπιων τόνων βρίσκονται στην αφάνεια και ίσως αυτό τους ενοχλεί.» Για ανάγκη προετοιμασίας και εξάσκησης στα σωστά κριτήρια κάνει λόγο το Υπ.ΧΙ: «Στα χρόνια μου θυμάμαι ήταν ο πιο δημοφιλής. Πρέπει να αξιολογείται και λίγο. Είναι ένα θέμα αν τα παιδιά έχουν τα κριτήρια να επιλέξουν. [...] Πρέπει κάπως να προετοιμαστεί μια ομάδα για να επιλέξει τα κατάλληλα άτομα.»

Αντίστοιχο έλλειμμα τόσο στα κριτήρια, όσο και στον στόχο των ΜΣ στην Δευτεροβάθμια, διαπιστώνουν και κάποιοι υποδιευθυντές/ντριες, όπως το Υπ.β: «Γνωρίζω για τη δευτεροβάθμια ότι είναι πολύ συγκεκριμένα τα κριτήρια των μαθητών για το πώς επιλέγονται οι εκπρόσωποί τους- και δυστυχώς δεν είναι τα κριτήρια που θα θέλαμε. Θεωρώ λοιπόν ότι τα παιδιά δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα από την πρωτοβάθμια.» Αντίστοιχα το Υπ.στ υποστηρίζει: «Στη δευτεροβάθμια τα παιδιά μπλέκονται σε αυτό για να χάνουν μαθήματα, για να ηγούνται μιας ομάδας, γιατί είναι ελκυστικό στο άλλο φύλο.[...] Πιστεύω πως είναι ουσιαστική η παρουσία των ΜΣ., αλλά για κάποιο λόγο δεν έχει δοθεί σωστά στα παιδιά.»

Από τον χώρο τέλος των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων δεν είναι λίγοι που στέκονται με πολλές επιφυλάξεις, έως και **αρνητικά** απέναντι στα ΜΣ. στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάνοντας λόγο ακόμα και για φασισμό εκ μέρους των εκλεγέντων εις βάρος των υπολοίπων. Το Υπ.ΙV υποστηρίζει: «Αυτό που με δίδαξε η εμπειρία μου είναι ότι η διαχείριση της δημοκρατίας είναι πολύ δύσκολο πράγμα. Και είναι πολύ εύκολο η δημοκρατία να μετατραπεί σε αναρχία και σ' έναν φασισμό που υφίστανται οι άλλοι από τους υποτιθέμενους 'δημοκρατικούς' του σχολείου. Αν δεν υπάρχει η αίσθηση των ορίων και του σεβασμού των ρόλων, χάνεται το πράγμα[...] Χρειάζονται αναδιαμόρφωση, όχι κατάργηση.» Και το Υπ.Χ δηλώνει αντίστοιχα: «Γενικά εγώ είμαι κατά των ΜΣ. και θεωρώ ότι δεν πετυχαίνουν τίποτε δημοκρατικό. Ίσα-ίσα, το αντίθετο.»

Συνολικά λοιπόν γίνεται σαφές ότι οι ερωτηθέντες τοποθετούνται κυρίως με επιφύλαξη και όχι σπάνια με αρνητισμό απέναντι στον θεσμό των ΜΣ. Ωστόσο, είναι σημαντικό να προσεχθεί στα λόγια τους ότι η στάση αυτή φαίνεται να εκπηγάει από την κακή λειτουργία του θεσμού και όχι από την ίδια του την υπόσταση.

β) Απόψεις για τα Μαθητικά Συμβούλια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Καταγράφονται ακολούθως οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων για την ανυπαρξία Μαθητικών Συμβουλίων ή θεσμοθετημένων άλλων μορφών αντιπροσώπευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Αρκετοί από τους διευθυντές/ντριες στην ερώτηση αν θεωρούν την ύπαρξη ΜΣ. στην πρωτοβάθμια κάτι εφικτό ή χρήσιμο, απαντούν ανακαλώντας τις εμπειρίες τους από τις δειγματικές εκλογές που συχνά γίνονται στην Ε' και τη Στ' τάξη, χωρίς ουσιαστικά τα παιδιά να υιοθετούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς τους ρόλους στους οποίους 'αναδείχθηκαν'. Το Υπ.3 λέει: *«Εγώ το κάνω στη Στ' Δημοτικού, πιο πολύ ως μια επαφή των παιδιών με τις δημοκρατικές διαδικασίες. Μπαίνουν σε μια διαδικασία να μεν, να ξέρουν τι είναι κάλπη, ψηφοδέλτια, υποψήφιοι, εφορευτική επιτροπή και τέτοια...»*, ενώ το Υπ.1 αναφέρει: *«Το έχω κάνει κι εγώ στην τάξη μου, να διαλέξουν πρόεδρο, αντιπρόεδρο, ταμία...»* Σε αυτές τις διαδικασίες αναφέρεται και το Υπ.7: *«Άτυπα στο μάθημα της ΚΠΑ γίνονται εκλογές κι εκλέγονται... τώρα έχει ατονήσει λίγο αυτό.»* Για μια μεταφορά της ενήλικης διαδικασίας στις μαθητικές εκλογές κάνει λόγο το Υπ.10: *«Εδώ στο μονοθέσιο, στις εκλογές της Ε και της Στ, βλέπουμε να συμβαίνουν όσα συμβαίνουν και στις κανονικές εκλογές- και είμαστε μόνο 15 παιδιά. Τα μεγάλα παιδιά προσπαθούν να επηρεάσουν τα μικρότερα...»*

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες βέβαια κατανοούν τη διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις δειγματικές εκλογικές διαδικασίες βιωματικού τύπου και στην ύπαρξη κανονικών μαθητικών συμβουλίων. Πιο συνειδητοποιημένα το Υπ.14. μεταφέρει: *«Υπάρχει με την ΚΠΑ υποτυπωδώς το θέμα των εκλογών. Φυσικά μένουμε εκεί. Δεν δημιουργείται ΜΣ. στην πράξη και επί της ουσίας.»* Και το Υπ.2 διαπιστώνει: *«Δεν το' χουμε ουσιαστικά δοκιμάσει ποτέ ένα ΜΣ. με ρόλο συναπόφασης. Δεν έχουμε, ας πούμε, δώσει ποτέ τη δυνατότητα σε μια Στ', ας ξεκινήσουμε από τους πιο ώριμους μαθητές, να πούμε τον Σεπτέμβριο, ο Σύλλογος Διδασκόντων προτείνει αυτές τις δέκα δράσεις. Εσείς τι λέτε; Έχετε κάτι άλλο να προτείνετε, αλλά τεκμηριωμένα...»*

Θετικά τοποθετούνται απέναντι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο κάποιοι από τους ερωτηθέντες, εμπιστευόμενοι τις ικανότητες των παιδιών, όπως το Υπ.13: *«Εγώ θεωρώ ότι θα' πρεπε να υπάρχουν από την πρωτοβάθμια τα ΜΣ.»* ή το Υπ.9: *«Θα μπορούσε κάλλιστα να υπάρχει ο θεσμός των ΜΣ. από την πρωτοβάθμια[...]. Εξάλλου, δειγματικά γίνονται διαδικασίες τέτοιου τύπου... Και θα μπορούσε η ύπαρξή τους να*

είναι ουσιαστική και όχι διακοσμητική... Τα παιδιά από πολύ νωρίς μπορούν να τοποθετηθούν απέναντι σε πράγματα, να επιχειρηματολογήσουν και να λειτουργήσουν στην τάξη τους έτσι.» Ομοίως και το Υπ.10: «Θεωρώ ότι τα παιδιά έχουν πολύ καθαρό μυαλό και μια στέρεη γνώμη, σωστή. Αν καλλιεργηθούν λοιπόν σωστά, νομίζω ότι μπορούν να λειτουργήσουν.»

Στην πλειοψηφία τους θετικά σκέφτονται το ενδεχόμενο ύπαρξης ΜΣ. στην Πρωτοβάθμια οι ερωτηθέντες Προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων, όπως φαίνεται ακολούθως:

Υπ. V «Νομίζω ότι... θα μπορούσε και στην πρωτοβάθμια να λειτουργήσει κάτι τέτοιο... και θεωρώ πολύ σημαντική την εμπειρία του να συμμετέχεις στην κοινωνική ζωή του σχολείου σου. Είναι κάτι που πρέπει να γίνεται από μικρή ηλικία. Δεν είναι δυνατό να έχεις άποψη και να είσαι ελεύθερος στα 13 ή στα 18 χρονικά ή να διεκδικείς.»

Υπ. XIII «Χρήσιμο θα ήταν να υπάρχει μια αντιπροσώπευση από την Πρωτοβάθμια.»

Υπ. IX. «Πιστεύω ότι είναι πολύ καλή ιδέα για την πρωτοβάθμια και ότι μπορεί να λειτουργήσει σε έναν βαθμό.»

Κάποιοι τονίζουν **την ανάγκη ουσιαστικής εκπαίδευσης των παιδιών, με υποστήριξη από τους ενήλικες εκπαιδευτικούς** και πολλή δουλειά βάσης από την πλευρά των τελευταίων:

Υπ. VI «Σε πιο μικρές ηλικίες τώρα... πραγματικά δεν το 'χω σκεφτεί. Σίγουρα θα μπορούσε να περάσει με μια άλλη μορφή πιο κοντά στην ηλικία τους[...] Θέλει εκπαίδευση, γιατί τα παιδιά ντρέπονται, φοβούνται...»

Υπ. XI «Για την Πρωτοβάθμια, νομίζω ότι θα μπορούσε να είναι λειτουργική η ύπαρξή τους, αλλά αυτό θέλει δουλειά από πίσω. Τα παιδιά να εμπλακούν, ώστε να έχει νόημα γι' αυτά. Ο ρόλος του προέδρου ή του ταμία είναι ένας τίτλος τιμής.»

Υπ. XII «Θα το κατέβαζα στην Πρωτοβάθμια. Θα ήθελα συλλογικά όργανα από πολύ νωρίς, ώστε να μνηθούν τα παιδιά στον πλουραλισμό, στον ισότιμο λόγο, στην επαγωγική σκέψη... στο πως παραχωρώ τη θέση μου σε μια συλλογικότητα.»

Για **αναγκαιότητα ύπαρξης τέτοιων συμβουλίων** μιλούν τόσο λιγοστοί διευθυντές/ντρίες, όσο και υποδιευθυντές/ντρίες. Το Υπ. II υπογραμμίζει: «Όταν

μιλάμε για έλλειμμα πολιτικής παιδείας στον τόπο, αυτό ακριβώς στηλιτεύουμε. Πώς θα αποκτήσουμε αυτήν την παιδεία, αν δεν αρχίσουμε με διαδικασίες εκπροσώπησης από τις μικρές ηλικίες;» Αντίστοιχα το Υπ.18 παρατηρεί: «Για να λειτουργήσουν τα ΜΣ. πρέπει τα παιδιά να εκπαιδεύονται βιωματικά στην αντιπροσώπευση από πολύ μικρά. Συνεπώς, αναφανδόν υποστηρίζω ότι πρέπει να κατέβουν στις πολύ μικρές ηλικίες.» Στο ίδιο κλίμα κινείται το Υπ.ζ: «Έχει πολύ νόημα και από το νηπιαγωγείο να αναλαμβάνουν τέτοιους ρόλους τα παιδιά, διαμορφωμένους φυσικά πάνω στις ανάγκες και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου...», αλλά και το Υπ.β: «Θεωρώ ότι ΜΣ στην Πρωτοβάθμια θα έπρεπε να υπάρχουν από πολύ μικρή ηλικία ώστε να προετοιμάζονται τα παιδιά και να μπαίνουν σε διαδικασίες συζήτησης, λήψης απόφασης, διεκδίκησης.[...] Ανάλογα με την αναπτυξιακή ωριμότητα που έχουν, αυτό θα πρέπει να προχωράει, ούτως ώστε στην εφηβεία ν' ανταποκριθούν πιο ώριμα σ' αυτόν τον ρόλο.»

Θετικά, αλλά με επιφυλάξεις ή προϋποθέσεις, στέκεται ένας αριθμός ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών απέναντι στην πιθανότητα καθιέρωσης ΜΣ. στην πρωτοβάθμια. Το Υπ.12 για παράδειγμα αναφέρει: «Αν θεωρήσω ότι θα πρέπει να υπάρξουν, νομίζω μόνο στην Ε' και στη Στ'», ενώ το Υπ.16 δηλώνει: «Θα μπορούσαμε ίσως στις πιο μεγάλες τάξεις να το εφαρμόσουμε [...] Θα τους δινόταν η ευκαιρία να καταλάβουν περισσότερα πράγματα για τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία. Δεν ξέρω αν θα μπορούσαν να έχουν σημαντικό ρόλο, αλλά να εκφράζουν κάποιες απόψεις και να έχουν κάποια αιτήματα... βέβαια...» Το Υπ.7 τονίζει την ανάγκη για εκπαίδευση εκ των προτέρων: «Αν μάθουμε τα παιδιά σαφώς να εκφράζουν ιδέες, απόψεις, να τις υποστηρίζουν με πάθος, να μάχονται γι' αυτές μέσα σε συνελεύσεις και να εκλέγουν εκείνον που είναι φορέας αυτών των ιδεών, τότε τα μαθητικά συμβούλια έχουν νόημα σε όλες τις βαθμίδες και λόγο ύπαρξης... αλλά συμβούλια όπως τα ζούμε, να κάνουμε καταλήψεις, να τα κάνουμε όλα μπάχαλο, για να βρίσκουν τιμητές οι εχθροί της δημοκρατίας... εεε!...» Δεν έλειψε και άποψη που, παρά τη θετική τοποθέτηση απέναντι στην ύπαρξη ΜΣ. στην πρωτοβάθμια, έδειξε επιφυλάξεις για τη θεσμοθέτησή τους: Υπ.2 «Δεν πιστεύω στη θεσμοθέτηση των ΜΣ. στο δημοτικό. Οι θεσμοί είναι παρεξηγημένοι στην Ελλάδα - ιδίως στην εκπαίδευση. Διότι όταν θεσμοθετούμε κάτι, στην ουσία το αποδυναμώνουμε.»

Δεν λείπουν βέβαια και εκείνοι που, για λόγους ποικίλους, στέκονται **αρνητικά** απέναντι στο ενδεχόμενο ύπαρξης ΜΣ. στην Πρωτοβάθμια. Το Υπ.3 συνδέει τα ΜΣ. με μια κακώς νοούμενη πολιτικοποίηση : «Ο, τι γίνεται και στα Πανεπιστήμια... αυτή

η πολιτικοποίηση, η δυσαρέσκεια, κατεβαίνει σιγά-σιγά προς τα σχολεία.» Το Υπ.4 αναφέρει πως η ύπαρξη τέτοιων συμβουλίων στην πρωτοβάθμια είναι εφικτή, αλλά όχι ωφέλιμη για τα παιδιά: «Μπορεί να γίνουν ΜΣ. από την ηλικία του Δημοτικού. Μερικές φορές τα παιδιά μας εκπλήσσουν με το πόσο ώριμα λειτουργούν- πιο ώριμα και από τους ενήλικες. Δεν ξέρω όμως πόσο σωστό είναι σ' αυτή την ηλικία να τους δίνεις πέρα από τα υπόλοιπα καθήκοντα, τα μαθητικά τους εννοώ, και τέτοιες αρμοδιότητες[...] Καλό είναι, για μένα, να μη μπαίνει από την ηλικία του δημοτικού.»

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι αρνητικά στέκεται ο μεγαλύτερος αριθμός υποδιευθυντών/ντριών, ανάμεσα στους ερωτηθέντες για την ύπαρξη και λειτουργία ΜΣ. στην Πρωτοβάθμια, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, όπου τα παιδιά αποκαλούνται χαϊδευτικά 'πιτσιρίκια' και τα ΜΣ. τους μοιάζουν να είναι 'άνευ αντικειμένου':

Υπ.α «Τα πιτσιρίκια μπαίνουν σ' αυτή τη λογική απ' την ΚΠΑ και όσοι έχουν μεγαλύτερα αδέρφια, και το ζητάνε. Δε θεωρώ όμως σκόπιμη τη λειτουργία ΜΣ. στην Πρωτοβάθμια.»

Υπ.γ «Εγώ δεν κάνω εκλογές στο Δημοτικό. Θεωρώ πιο σημαντική την παρουσία των ΜΣ. στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, όπου έχουν και πραγματικά θέματα, δηλαδή οργάνωση εκδρομών, εκδηλώσεων κτλ.»

Υπ. δ «Για να μπουν τα ΜΣ. στην Πρωτοβάθμια, δεν είμαι και τόσο υπέρ, από ποια άποψη: τα παιδιά ακόμη χτίζουν χαρακτήρα [...] Δεν νομίζω ότι στο Δημοτικό υπάρχει τόσο νόημα στα ΜΣ. Έχει νόημα να χτίσουμε την ταυτότητα του ενεργού πολίτη.»

Υπ.ε «Επειδή τα παιδιά είναι πολύ μικρά και υπάρχει πολύς αυθορμητισμός, θα ήταν λίγο επικίνδυνο να το πω... να δώσουμε τόσα αξιώματα στο Δημοτικό, όσα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο....»

Αλλά και στον χώρο των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων υπάρχουν φωνές που δείχνουν ότι **δεν υπάρχει εμπιστοσύνη στην ωριμότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας** να διαχειριστούν καταστάσεις εκπροσώπησης. Το Υπ.ΙV δηλώνει χαρακτηριστικά: «Μαθητικά Συμβούλια στην πρωτοβάθμια, σίγουρα όχι. Τα παιδιά στην πρωτοβάθμια δεν έχουν αυτήν την ωριμότητα.» Για διεκπεραιωτική εξάλλου λειτουργία κάποιων υπευθύνων κάνουν λόγο τα Υπ.Ι και ΙΙΙ αντίστοιχα: «Εμείς έχουμε ομάδες, οι υπεύθυνοι της τάξης λέμε, όμως δεν βγαίνουν με εκλογές γιατί είναι

μικρά τα παιδιά[...] Διεκπεραιωτική είναι η συμμετοχή τους εντελώς.» « Μόνο παιδιά υπεύθυνα για την καθαριότητα έχουμε, ή για τα παγουρίνα, για την τακτοποίηση των μπουφάν, με εναλλαγή ρόλων. Δεν ενδείκνυται η ηλικία για κάτι άλλο.»

Το ζήτημα του ελλείμματος κριτηρίων στην ηλικία της Πρωτοβάθμιας, μπαίνει πολύ δυνατά στα επιχειρήματα όσων στέκονται επιφυλακτικά απέναντι σε κάτι τέτοιο. Το Υπ.3 λέει σχετικά: «Αλλά η αλήθεια είναι ότι δεν ψηφίζουν με κριτήρια που θα θέλαμε να ψηφίσουν. Ψηφίζουν τον καλύτερό μου φίλο, τον πιο όμορφο, τον πιο μάγκα. Δεν γίνεται δηλαδή μια ουσιαστική εξακρίβωση του ποιος είναι ο πιο ικανός να εκπροσωπήσει την ομάδα της τάξης.»

Μια διαφορετική τοποθέτηση επί του θέματος των κριτηρίων γίνεται από λιγοστούς ιθύνοντες όλων των κατηγοριών. Έτσι, το Υπ.1 υποστηρίζει: «Στην πραγματικότητα όμως, θα σας πω ότι τα παιδιά αφουγκράζονται ποιος θα μπορέσει να το κάνει: όχι αυτός που θα είναι πιο καλός στα μαθήματα, αλλά αυτός που θα κάνει την πιο πολλή φασαρία, τον σαματά, έξω στο δικό τους περιβάλλον... θα' ναι κι αυτός που θα μπορέσει να περάσει κι αυτό που θέλει στον ενήλικο κόσμο. Δηλαδή δεν είναι άστοχες οι επιλογές τους, αλλά δεν θα συμφωνούσαν με τα δικά μας κριτήρια, των ενηλίκων.» Σύμφωνα με αυτή την τοποθέτηση είναι και το Υπ.α: «Και βάζουν όλοι υποψηφιότητα. Αλλά βγαίνουν αυτοί που έχουν ένα πολιτικό ένστικτο - θα λέγαμε. Συνήθως τα πιτσιρίκια θα βγάλουν αυτόν που έχει νόημα.» Για διαυγές ένστικτο κάνει λόγο και το Υπ.VII: «Στην πρωτοβάθμια σίγουρα δεν υπάρχει το κριτήριο το αντικειμενικό. Αλλά πως θα το αποκτήσουν; Εεεε... πέραν τούτου, τα παιδιά έχουν διαυγές ένστικτο, που πολύ συχνά το βλέπουμε να λειτουργεί.»

Σε λίγα σχολεία φαίνεται ότι το ΜΣ, που προκύπτει από τις δειγματικές εκλογές στην Ε' και τη Στ' παίζει έναν ενεργό ρόλο, σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτηθέντων. Το Υπ.12 αναφέρει σχετικά: «Εγώ κάνω κανονικές εκλογές με κάλη που παίρνουμε από τον δήμο. Το δουλεύουμε κανονικά και το ΜΣ, που προκύπτει έχει λόγο σε αποφάσεις.»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τοποθέτηση του Υπ.8, που διευθύνει ειδικό σχολείο, σε σχέση με τις εκλογές: «Δεν κάνουμε συχνά εκλογές-εξαρτάται κι απ' το επίπεδο των μαθητών μας[...] Θετικοί ήταν οι μαθητές όταν τις κάναμε - δεν ξέρω κατά πόσο κατάλαβαν τι έκαναν. Έγινε υπό μορφή παιχνιδιού.»

γ) Προτάσεις για τις μορφές αντιπροσώπευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:
Εκλογές, εναλλαγή ρόλων ή κλήρωση;

Από τους ερωτηθέντες όπως προέκυψε, η πλειοψηφία τίθεται - έστω και με διαφορές ως προς την τεκμηρίωση, και με κάποιες επιφυλάξεις - υπέρ της ύπαρξης κάποιας μορφής εκπροσώπων των μαθητικών κοινοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Κάποιοι ερωτηθέντες δηλώνουν τις επιφυλάξεις τους για την αποτελεσματικότητα, τη χρησιμότητα και το όφελος της εμπλοκής σε εκλογές προκειμένου για μικρές ηλικίες και προκρίνουν άλλους τρόπους για την ανάδειξη προεδρείων, όπως η κλήρωση ή η εναλλαγή ρόλων με τακτικό τρόπο. Καταγράφονται ακολούθως, οι προτάσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τον τρόπο σύστασης των σωμάτων αντιπροσώπευσης.

Υπέρ της ψηφοφορίας τίθεται ένας καλός αριθμός από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες. Το Υπ.13 αναφέρει: *«Προτιμώ τις εκλογές από την κλήρωση. Παρότι βλέπω το “σε ψηφίζω γιατί είσαι φίλος μου”. Δεν πειράζει. Μαθαίνουν τα παιδιά μέσα από τη βίωση.»* Ενώ το Υπ.11 δηλώνει: *«Εγώ προτιμώ τις εκλογές και τους μόνιμους εκπροσώπους. Μ’ ενδιαφέρει και η διαδικασία πριν τις εκλογές που τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν και να προτείνουν.»* Πιο επιφυλακτικά, αλλά στην ίδια κατεύθυνση το Υπ.16 λέει: *« Δύσκολη η κλήρωση, αλλά και η ψηφοφορία θα πάει με το πόσο διάσημος είναι κανείς. Ίσως όμως να το παλεύαν αν τους δινόταν η ευκαιρία και να το δουλεύανε.»*

Από τον χώρο των υποδιευθυντών/ντριών, μόνο το Υπ.β τάχθηκε υπέρ της ψηφοφορίας, ανακαλώντας τις εμπειρίες του από σχολείο της Σουηδίας: *«Στη Σουηδία που έχω εργαστεί, τα παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα στο να εμπλέκονται στη σχολική καθημερινότητα. μέσα από εκπροσώπους. Σχηματίζονται ομάδες για παράδειγμα anti-bullying με αυτόν τον τρόπο, από την προσχολική ως το Λύκειο. Τα παιδιά αυτά παίρνουν τον ρόλο τους στα σοβαρά και αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και τις υποχρεώσεις του ρόλου τους.»*

Αλλά και λιγότεροι από τους ερωτηθέντες Προϊσταμένους/ες θα δοκίμαζαν ψηφοφορία από την Πρωτοβάθμια, όπως το Υπ.ΧΙΙ: *«Τα παιδιά μπορούν να μνηθούν σε διαδικασίες ψηφοφορίας και στο Νήπιο. Να δώσει το στίγμα ο παιδαγωγός για το είδος των κριτηρίων - να μην είναι προσωποπαγή»* ή το Υπ.Ι: *«Μάλλον με εκλογές θα το έβλεπα για όλες τις τάξεις... όσο πιο μικρά μπορούν, οι αρμοδιότητές τους να είναι πολύ πιο... εύκολες.»*

Ψηφοφορία για εκλογή εκπροσώπων με ποικίλες ευκαιρίες και όχι μονίμων υποστηρίζει το Υπ.Π: «Δεν υπάρχει μόνιμη ομάδα εκπροσώπων. Το κάθε πρόβλημα που πρέπει να λυθεί αφορά και άλλη ομάδα κάθε φορά, επομένως δεν έχει νόημα ένας εκπρόσωπος για όλους. Για κάθε θέμα συστήνεται άμεσα μια ομάδα επίλυσης. Κάποιες φορές λειτουργεί με ψήφο.»

Αρκετά **προβληματισμένοι αντίθετα με την ψηφοφορία** και τα επακόλουθά της ως μέσου εκλογής αντιπροσώπων στην Πρωτοβάθμια φαίνονται οι υποδιευθυντές/ντριες, οι οποίοι εμμένουν αρκετά στην ενδεχόμενη απογοήτευση των παιδιών που εν τέλει μένουν ‘εκτός νυμφώνος’. Το Υπ. α επισημαίνει: «Δε μπορούν να δεχτούν σ’ αυτήν την ηλικία ότι κάποιος είναι καλύτερος από μένα και βγήκε πρόεδρος» και στο ίδιο κλίμα κινείται και το Υπ. δ: «Θεωρώ ότι οι εκλογές δεν λειτουργούν στο δημοτικό γιατί βγαίνουν πολλές κακίες, υπάρχει πολύς ανταγωνισμός... Δεν μπορεί ένα παιδί να διαχειριστεί την απόρριψη, ούτε την επικράτηση έναντι των συμμαθητών του. Θα ήταν ίσως σωστότερη η κλήρωση.» Αρκετά γλαφυρά το Υπ.ε περιγράφει: «Μερικές φορές ήταν όλο το τμήμα υποψήφιο και εκλεγόταν ο πιο καλός μαθητής ή ο πιο καλός στο basket. Και έβλεπες την απογοήτευση των παιδιών που έπαιρναν μια ψήφο.»

Θετικοί απέναντι στην εναλλαγή ρόλων φαίνονται κάποιοι άλλοι από τους διευθυντές/ντριες, ιδιαίτερα για την αντιπροσώπευση σε πιο μικρές ηλικίες. Έτσι, το Υπ.12 ισχυρίζεται: «Την αντιπροσώπευση μέσα από κυκλικούς ρόλους τη δουλεύουμε πάντα.», ενώ το Υπ.18 δηλώνει: «Δεν υποστηρίζω τις εκλογές από πολύ μικρή ηλικία, αλλά νομίζω ότι κάποια παιδιά είναι πιο ικανά στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρ’ όλ’ αυτά θα πρέπει να υπάρχουν οι δομές που να επιτρέπουν σε κάθε παιδί να πάρει μέρος σε αυτά. Υποστηρίζω λοιπόν την εναλλαγή, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα κάποιου να μη θέλει να συμμετάσχει.»

Σύμφωνοι με την κυλιόμενη ροή των ρόλων είναι και κάποιοι από τους ερωτηθέντες Προϊσταμένους/ες, όπως το Υπ.VIII: «Στην Πρωτοβάθμια, κατά τη γνώμη μου, η εκπροσώπηση δε χρειάζεται να γίνεται με ψηφοφορία, γιατί κυκλοφορεί η λογική του περισσότερο δημοφιλούς. Με μια κυλιόμενη δομή και λογική, ώστε να περνάνε όλα τα παιδιά από όργανα εκπροσώπησης, ώστε όταν φτάνουν στη δευτεροβάθμια να έχουν αναπτύξει δεξιότητες» ή το Υπ.XIII: «Ίσως θα ήταν καλύτερη η εναλλαγή ρόλων, γιατί τα παιδιά έχουν τα δικά τους κριτήρια στις ψηφοφορίες...»

Δεν λείπουν ωστόσο και οι υποδιευθυντές/ντρίες που τίθενται **υπέρ της κλήρωσης**, ως τρόπου ανάδειξης εκπροσώπων, όπως φαίνεται από τα λόγια του Υπ.στ: *«Εμείς δουλεύουμε πολύ την κλήρωση για τους εκπροσώπους, κι αυτό αρέσει στα παιδιά... Γίνεται βέβαια μερικές φορές και κάπως... (χαμογελά)... στημένη μέσα σε εισαγωγικά η κλήρωση, ώστε να μπουν όλα τα παιδιά...»*

Συμπερασματικά λοιπόν, το έλλειμμα κριτηρίου μοιάζει να επανέρχεται συχνά στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας ως ζήτημα για την επάρκεια της ψηφοφορίας ως μεθόδου εκλογής των μαθητικών εκπροσώπων, χωρίς αυτή να απορρίπτεται συλλήβδην. Η εναλλαγή ρόλων και «αξιωμάτων» και η κλήρωση προτείνονται ως εναλλακτικές μέθοδοι ανάδειξης των εκπροσώπων της μαθητικής κοινότητας, λόγω της ανάγκης να βρεθούν όσο το δυνατό περισσότεροι μαθητές στη θέση αυτή.

3.5 Αντιλήψεις για την ενεργό πολιτότητα και τον επιθυμητό βαθμό συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η θεσμοθέτηση της παιδικής ηλικίας ως μιας ηλικίας που χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης και φροντίδας, έχει τις ρίζες της στην Βιομηχανική Επανάσταση και στην ανάγκη προφύλαξης των παιδιών από την βάνουση και επικίνδυνη παιδική εργασία. Αυτές οι συνθήκες στάθηκαν και η αρχή για να ψηφιστούν και να κατοχυρωθούν αργότερα τα Δικαιώματα του Παιδιού, ανάμεσα στα οποία σημαντικό είναι και το δικαίωμα στην Εκπαίδευση.

Κάποιοι θεωρητικοί της δημοκρατικής εκπαίδευσης όμως, θεωρούν ότι αυτή η θεσμοθέτηση της παιδικής ηλικίας ως κάτι το ξεχωριστό, έχει οδηγήσει σε ένα παροπλισμό της και σε μια ανελεύθερη καθοδήγηση της καθημερινότητας της, με πρόσχημα τη φροντίδα: *«Το δημοκρατικό σχολείο της νεωτερικότητας είναι άρα καταστατικά αντινομικό: Έχει στόχο να διαπλάσει τον ελεύθερο πολίτη, την αυτόνομη ατομικότητα, το άτομο της ελευθερίας και της ισότητας, τον στόχο όμως αυτόν τον επιδιώκει και τον πετυχαίνει δια της υποχρεωτικότητας, δια του αναγκασμού»* (Ζουμπουλάκης,2017,13). Δεκάδες παραδείγματα μπορεί κανένας να σκεφτεί, αν στοχαστεί επάνω στην καθημερινότητα των παιδιών. Τα παιδιά δεν επιλέγουν σχεδόν τίποτε απ' όσα τα αφορούν σε καθημερινή βάση. Η ηλικία στην οποία θα πάνε σχολείο είναι ορισμένη από το Σύνταγμα, όπως και οι ώρες προσέλευσης και

αποχώρησης, τα γνωστικά αντικείμενα και ο χρόνος που θα διατίθεται για το καθένα. Όσο για την ομάδα στην οποία θα ανήκουν, γι' αυτήν αποφασίζει το σχολείο, με τον χωρισμό των τμημάτων, ή ο εκπαιδευτικός, που συνήθως ορίζει ποιος θα καθίσει με ποιον ή ποια θα είναι η σύσταση των ομάδων της τάξης.

Εν τέλει, μένει κάποιος χώρος για αποφάσεις στα παιδιά; Ποιος είναι αυτός; Και πολύ περισσότερο, ποιος *θα πρέπει* να είναι αυτός; Κάποιοι από τους θεωρητικούς της δημοκρατικής εκπαίδευσης θέτουν ως στόχο την αυτοδιαχείριση. Είναι ένας τέτοιος στόχος συμβατός με τις σύγχρονες κοινωνικές δομές στην Ελλάδα και αλλού;

Ακολούθως, καταγράφονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας, σχετικά με το ποιος είναι ο επιθυμητός βαθμός συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη σχολική τους καθημερινότητα.

α) Συμμετοχή των παιδιών στη λήψη τι είδους αποφάσεων;

Υπέρ της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη κάποιων αποφάσεων που αφορούν στη σχολική κοινότητα τίθεται σχεδόν το σύνολο των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών. Το Υπ.2 τεκμηριώνει λέγοντας: *«Με τις πρόσφατες αλλαγές που αποφασίζονται, ένας φοιτητής θα αποφασίζει για τον πρύτανη. Άρα λοιπόν, πως θα φτάσουμε σε έναν φοιτητή που θα έχει ώριμο κριτήριο ποια είναι η σωστή απόφαση;»* Το Υπ.10 αναφέρει πιο συγκεκριμένα: *«Εκτός από αυτά που μας δίνει το ΑΠ και πρέπει να τα πετύχουμε για να μπορούν τα παιδιά να συνεχίσουν και σε άλλο σχολείο, σίγουρα πρέπει να έχουν γνώμη σε οτιδήποτε γίνεται.»*

Πιο συγκεκριμένα, **αποφάσεις σχετικές με τους χώρους του σχολείου ή με καθημερινές συνήθειες των μαθητών**, θεωρείται από αρκετούς ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες ότι μπορούν να παραχωρηθούν -και συχνά παραχωρούνται- στα παιδιά:

Υπ.11 *«...σε ό, τι έχει να κάνει με τη χρήση χώρων ή με τον τρόπο που θα γίνονται κάποια πράγματα, ώστε να ευχαριστούν τα παιδιά και να τα κάνουν να νιώθουν άνετα, φυσικά τα παιδιά αποφασίζουν.»*

Υπ.14 *«Σε καταστάσεις της καθημερινότητας στο σχολείο, πχ. ποιος θα πάρει τη μπάλα, έχει νόημα να αποφασίζουν μόνοι τους.»*

Υπ.15 «Μορφές αυτοδιαχείρισης, του τύπου αποφάσεις για το ποιο τμήμα χρησιμοποιεί το γήπεδο, το κάνουμε. Μορφές επιλογής των θρανίων, με ποιον θα κάτσω και λοιπά, αυτά όλα τα κάνουμε.»

Υπ.16 «Τώρα για τον χώρο του σχολείου βέβαια συμμετοχή των παιδιών, συζητάμε για τον κήπο, για την αυλή, για τα παιχνίδια που θα παίζουμε.»

Σε ακόμη μικρότερη γκάμα καθημερινών επιλογών αναφέρονται κάποιοι από τους ερωτηθέντες προϊσταμένους Νηπιαγωγείων:

Υπ.Ι «Πράγματα για τον χώρο ναι... αλλά δεν θα τα άφηνα να έχουν συμμετοχή σε πιο σημαντικές αποφάσεις.»

Υπ.ΙΙΙ «Απλές αποφάσεις μέσα στην τάξη, πως θα διαθέσω τον ελεύθερό μου χρόνο ή πώς να φτιάξουμε τον χώρο μας, ναι. Κάτι παραπάνω , όχι.»

Συμμετοχή που αφορά σε επιλογές εκπαιδευτικών δράσεων θεωρεί σωστό να δίνεται στα παιδιά ένας αριθμός από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, όπως το Υπ.2: «Πρέπει να δώσουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν μέσα σ' ένα ορισμένο πλαίσιο και με τεκμηριωμένη άποψη, για το ποιες δράσεις θα ήθελαν να κάνουν, που θα ήθελαν να είναι οι επισκέψεις τους, ποια προγράμματα θα ήθελαν να υλοποιηθούν στο σχολείο τους.» Το Υπ.12 ισχυρίζεται σχετικά: «Εδώ πχ. για τον Διαγωνισμό της Μαθηματικής Εταιρείας δεν αποφάσισαν οι δάσκαλοι, αλλά τα παιδιά μαζί με τον δάσκαλο. Από το παζάρι των Χριστουγέννων αποφάσισαν τα παιδιά ποιο ποσό θα διατεθεί για ποιες ανάγκες του σχολείου.»

Συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία του κανονισμού του σχολείου προτείνει το Υπ.9: «Διδάσκοντας τη δημοκρατία, θα πρέπει να βάζεις τα παιδιά σ' αυτή τη διαδικασία λήψης απόφασης... χρειάζεται να επανατοποθετηθούν τα πλαίσια για να δούμε που μπορούν τα παιδιά να συμμετάσχουν. Ίσως στον κανονισμό λειτουργίας θα ήταν πολύ ωραίο να συμμετάσχουν τα παιδιά, στο καταστατικό λειτουργίας ενός σχολείου, στην κατάρτιση ενός κώδικα δεοντολογίας, πως πρέπει να φερόμαστε.»

Σε σχέση ωστόσο με τη **συμμετοχή των παιδιών σε αποφάσεις που αφορούν στο ωρολόγιό τους πρόγραμμα, επιφυλακτικοί** μοιάζουν οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες. Χαρακτηριστικά στενά περιγράφει τα πλαίσια που θα έβαζε το Υπ.14: «Όσον αφορά στην επιλογή των μαθημάτων, δεν ξέρω με ποιον τρόπο

θα μπορούσε να γίνει να λένε έμμεσα αυτό που θέλουν και μια ώρα την εβδομάδα- μιλάω για Ευέλικτη Ζώνη- να γίνεται αυτό που θέλουν.» Το Υπ.15 υποστηρίζει: «Όμως να πεις στα παιδιά να επιλέξουν αν θέλουν Μαθηματικά ή Γυμναστική, σαφώς θα πουν Γυμναστική. Όχι ότι δεν θα μάθουν κι απ' αυτό.... Αλλά κάποια στιγμή θα χρειαστεί να μπουν και σε τάξη. Η μάθηση είναι μια διαδικασία που χρειάζεται καλοούπια.» Το Υπ.20 δηλώνει: «Με την παιδεία που έχουν τα παιδιά σήμερα, δεν θα εμπιστευόμουν να φτιάξουν τα ίδια το ΑΠ τους. Ίσως με άλλη, πιο ουσιαστική παιδεία, να μπορούσαν ως ενός σημείου να το κάνουν. Αν είχαν μάθει να σκέφτονται, «Τι μ' ευχαριστεί; Τι θα μου προσφέρει;»

Το Υπ. 4 ισχυρίζεται: «Δε μπορεί ένας μαθητής να ζητήσει περισσότερες ή λιγότερες ώρες Μαθηματικών. Υποτίθεται ότι κάποιοι που έχουν περισσότερες γνώσεις έχουν εργαστεί για να βγάλουν ένα ΑΠ. Θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί αυτό, αν υπήρχε **ωριμότητα** των παιδιών και όχι αυτό το μάθημα μας ζορίζει, το βγάζουμε στην άκρη για να κάνουμε Γυμναστική.[..] Στα ΑΠ, υπάρχει η **Ευέλικτη Ζώνη**, όπου αν γίνει σωστά, οι μαθητές επιλέγουν με τι θέλουν να ασχοληθούν. Τις περισσότερες φορές βέβαια κατευθύνει ο δάσκαλος και τους καπελώνει για το θέμα που βολεύει να κάνουν.» Στην Ευέλικτη Ζώνη μοιάζει να αρκείται σε σχέση με το θέμα και το Υπ.16: «Υπάρχουν κάποιες ώρες, όπως η Ευέλικτη Ζώνη, που μας δίνουν ευκαιρίες να ασχοληθούν και τα παιδιά με κάτι που ιδιαίτερος επιθυμούν. Αλλά τα περισσότερα διδακτικά αντικείμενα είναι από μας καθορισμένα και ίσως θα πρέπει να συνεχίσει έτσι.»

Αντίστοιχα επιφυλακτικές απόψεις επί της συμμετοχής των μαθητών στις αποφάσεις που αφορούν το ωρολόγιο πρόγραμμά τους, με τεκμηριωμένο τρόπο, διατυπώνουν και κάποιοι από τους ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες. Το Υπ.γ δηλώνει: «Στο κομμάτι του σχολείου, ένα πρόγραμμα, θα πρέπει να είναι δομημένο. Τα παιδιά όσα περισσότερα τους δίνεις, ανοίγεται κόσμος μπροστά τους και όσα λιγότερα τους δίνεις τα περιορίζεις. Πρέπει να δουν πράγματα, χωρίς να τα απορρίψουν προκαταβολικά», και στο ίδιο κλίμα κινείται και το Υπ.ε: «Σήμερα οι προκλήσεις και η απλοχεριά της κοινωνίας, θα μας έβγαζε έξω απ' αυτά που πρέπει να διδαχτεί ένα παιδί. Θα ήταν ριψοκίνδυνο να το βάλουμε να επιλέξει ποδόσφαιρο, μπάσκετ ή Μαθηματικά... Θα έλεγα ότι πρέπει να υπάρχει πρόγραμμα δοσμένο κι όλα τα παιδιά να περνάνε, έστω και ακουστικά απ' αυτές τις ώρες.»

Πιο θετικοί στην συναπόφαση των παιδιών για το ωρολόγιο τους πρόγραμμα παρουσιάζονται ωστόσο λιγότεροι από τους διευθυντές/ντριες. Το Υπ.12 δηλώνει: «*Αν υπήρχε ώριμο τμήμα στη λήψη αποφάσεων, θα έδινα στη Στ' τη δυνατότητα να βγάλουν το ωρολόγιο τους πρόγραμμα.*» Και το Υπ.11 τεκμηριώνει μια αρκετά ανοιχτή θέση: «*Τώρα για το ΑΠ, υπάρχει κι εκεί ένα κομμάτι που το παιδί δεν μπορεί να το δει. Υπάρχει μια γκάμα στόχων που τα παιδιά δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν. Κι εκεί βέβαια θα έπρεπε να αφουγκραζόμαστε τα παιδιά και να υπάρχει μια διαδικασία αξιολόγησης και για το πρόγραμμά τους..*»

Στα ειδικά σχολεία, όπου το ΑΠ. του Υπουργείου είναι λιγότερο απαιτητικό, τα πράγματα μοιάζουν καλύτερα, όπως δηλώνει το Υπ.8: «*Στην ειδική αγωγή πάντα δουλεύουμε δίνοντας στα παιδιά δυο-τρεις προτάσεις από τις οποίες επιλέγουν. [...] Σ' αυτό μας βοηθά και το ΑΠ μας, που στην ειδική αγωγή είναι πολύ πιο ελεύθερο και δεν έχει τα στενά περιθώρια. Μπορούμε να ξεκινούμε και να έχουμε ως αφετηρία το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή.*»

Θετικοί σε αυτήν την κατεύθυνση φαίνονται ωστόσο αρκετοί από τους ερωτηθέντες προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων:

Υπ. VIII «*Για μένα θα είχε νόημα τα παιδιά να διαλέγουν κύκλους μαθημάτων. Αλλά δεν γίνεται στα Πανεπιστήμια, θα γίνει στο Δημοτικό;*»

Υπ. IX «*Θεωρώ ότι είναι σημαντικό να υπάρχουν μαθήματα που θα τα επιλέγουν οι μαθητές. Στο Νήπιο τους ζητιέται να επιλέξουν σε ποια γωνιά θα πάνε.... Φροντίζουμε βέβαια να περνάνε απ' όλες τις γωνιές...*»

Υπ. VII «*Ναι, να έχουν κάποια επιλογή στα μαθήματά τους. Να έχουν κάποια υποχρεωτικά από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και κάποια έξτρα, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους.*»

Υπέρ μιας εικονικής- εργαλειακής συμμετοχής τίθεται ένας μικρός αριθμός από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες, η οποία να γίνεται χάριν εξάσκησης στη λήψη αποφάσεων ή για να δίνει την αίσθηση στα παιδιά ότι μπορούν να αλλάξουν πράγματα. Το Υπ. I αναφέρει: «*Δημοκρατικό για μένα είναι να μπορεί να αφουγκράζεσαι ένα παιδί όταν σου λέει ότι το μπουφάν εδώ πέφτει συνέχεια, ναι να το αλλάξεις. Χρειάζεται να είσαι από πάνω και να δρας ως καλός παρατηρητής. Αλλά το παιδί να νιώθει ότι έχει δικαίωμα ν' αλλάξει τα πάντα και να σου πει για τα*

πάντα. Η δουλειά του παιδιού είναι να περνά το όριο και εσύ να του το επαναπροσδιορίζεις.» Στο ίδιο περίπου κλίμα και το Υπ.6 υποστηρίζει: «Εντάξει, θα υπάρχουν περιθώρια για λήψη κάποιων αποφάσεων, αλλά δε νομίζω ότι μπορούν να αποφασίζουν για όλα.[..] Ο στόχος είναι τα παιδιά να εκπαιδευτούν στη λήψη αποφάσεων, όχι η ίδια η λήψη αποφάσεων.» Και το Υπ.1 δηλώνει: «Εγώ θα έδινα βήμα στη λήψη αποφάσεων από τα παιδιά, αλλά περισσότερο για να νιώθει ότι συμμετέχει, όχι επί της ουσίας, θέλω να είμαι καθαρή εδώ. Μπορεί να φανεί ότι τα κοροϊδεύουμε εδώ, αλλά... Για πολλά πράγματα τα παιδιά δεν έχουν την ωριμότητα να πουν...»

Αρνητικά τέλος στέκεται συνολικά απέναντι στη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων ένας μικρός αριθμός, τόσο από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, όσο και από τους υποδιευθυντές/ντιες. Το Υπ.3 δηλώνει: « Η ηλικία η μικρή νομίζω ότι δε δίνει στους μαθητές την ωριμότητα να πάρουν κάποιες αποφάσεις.» Ακόμη πιο κατηγορηματικό είναι το Υπ.α: «Όχι, δεν νομίζω... δεν είναι ωραίο.... Τα παιδιά αν τα αφήσεις σε καβαλάνε...», ενώ για καθοδήγηση από ενήλικες σε πολλά επίπεδα μιλά το Υπ.δ: «Επειδή η εποχή μας είναι λίγο χύμα, πρέπει εδώ μια καθοδήγηση να γίνει, γιατί τα παιδιά έχουν μπερδέψει πολλά πράγματα. Χρειάζεται λοιπόν μια καθοδήγηση για το τι είναι ποιοτικό, τι αξίζει τον κόπο, τι είναι αισθητικά καλό... ωφέλιμο, ασφαλές... θέλει λίγο...» Λιγοστές τέτοιες φωνές έρχονται και από τον χώρο των ερωτηθέντων προϊσταμένων:

Υπ.IV «Τα παιδιά δεν έχουν ακόμη την ωριμότητα τι είναι σωστό και τι λάθος για τη διαχείριση του χρόνου τους, για τον ρυθμό με τον οποίο θα εκπαιδευτούν, για το τι δραστηριότητες θα κάνουν»

Υπ.III «Μέχρι αυτήν την ηλικία και λίγο μεγαλύτερα, θεωρώ ότι τα παιδιά πρέπει να νουθετούνται και να κατευθύνονται από τους μεγαλύτερους, γονείς ή δασκάλους.»

β) Συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων ως ποιο σημείο;

Κάποιοι από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, θεωρούν ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία υπόκεινται σε κάποια όρια που έχει το δικαίωμα να βάζει η πολιτεία. Το Υπ.17 υποστηρίζει: «Αυτό χρειάζεται μια συστημική προσέγγιση των πραγμάτων και την επίγνωση ότι υπάρχει μια πολιτεία που το επιθυμεί. Κι ακριβώς

επειδή το επιθυμεί, παίρνει μια σειρά από μέτρα προς αυτήν την κατεύθυνση.» Το Υπ.2 δηλώνει ξεκάθαρα: «Αν δεχτούμε ότι η εκπαίδευση είναι ένα συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα των παιδιών και η πολιτεία έχει την υποχρέωση να το παρέχει, αυτό σημαίνει ότι η πολιτεία βάζει τους στόχους της εκπαίδευσης και κάποια όρια. Αν λοιπόν θεωρώ ότι ένας μαθητής μπορεί ν' αποφασίζει γι' αυτά, αυτομάτως αντιστρατεύομαι το Σύνταγμα.» Και το Υπ.4 αναφέρει σχετικά: «Δυστυχώς, τα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αυστηρά καθορισμένα από εγκυκλίους και νόμους, τόσο για τους διευθυντές και τους δασκάλους, αλλά κυρίως για τους μαθητές.»

Όρια θεσπισμένα από τους ίδιους τους κανόνες του κάθε σχολείου-ιδιαίτερα όταν αυτό είναι ιδιωτικό, τα οποία όλοι θα πρέπει να δέχονται χωρίς συζήτηση, αναγνωρίζει το Υπ.3: «Ειν' ελεύθερα τα παιδιά να εκφράσουν τη γνώμη τους κατ' αρχάς, να εκφράσουν τις απόψεις τους[...] Από κει και πέρα ένα σχολείο λειτουργεί με κάποιους κανόνες, είτε μας αρέσουν είτε όχι. Ιδιαίτερα όταν διαλέγεις ένα σχολείο ιδιωτικό, δέχεσαι κάποια πράγματα όπως είναι», αλλά και το Υπ.3: «Όπου υπάρχει ο κανονισμός του σχολείου, που αυτός ο κανονισμός έχει οριστεί από το νομικό πλαίσιο, δεν παρεμβαίνουμε.»

Όρια από την ίδια τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και από το ευρύτερο ανταγωνιστικό κοινωνικό σύστημα βλέπουν κάποιοι άλλοι, όπως το Υπ.7: «Δεν πιστεύω ότι σε ένα πλαίσιο αντιδημοκρατικό, ανταγωνιστικό, νεοφιλελεύθερο μπορεί να αναπτυχθεί μια πολιτική σε οποιαδήποτε ομάδα που να μην επηρεάζεται[...] Από την άλλη, η παιδαγωγική έχει πάντα τον ρόλο της καθοδήγησης. Ακόμη κι αν βάλω πρόγραμμα αυτοδιαχείρισης, τον στόχο θα τον έχω δημιουργήσει εγώ, πιθανόν και τα εργαλεία για να τον περάσω.» Για συμβατότητα σχολείου –κοινωνίας κάνει λόγο και το Υπ.15: «Ας μην ξεχνάμε ότι φτιάχτηκε το Summerhill, η θεωρία και η πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, που από μόνη της κατέρρευσε. Γιατί η κοινωνία είναι τέτοια που δεν μπορεί να το υποστηρίξει αυτό.[...] Η εκπαίδευση δεν οδεύει μόνη της, όπου της γουστάρει. Πρέπει να συνυπολογίζει και το γύρω-γύρω». Ομοίως αναφέρουν τους προβληματισμούς τους σχετικά και τα Υπ.ΙΧ: «Θεωρητικά το όραμα της αυτοδιαχείρισης με βρίσκει σύμφωνη. Πρακτικά, πρέπει μετά να ενταχθείς σε μια κοινωνία που λειτουργεί με άλλον τρόπο και δεν θα έχεις θωρακιστεί απέναντι σε αυτό» και Υπ.VII: «Δεν ξέρω κατά πόσο είναι ώριμη η ανθρωπότητα να κάνει αυτοδιαχείριση...», από τους ερωτηθέντες προϋσταμένους/ες νηπιαγωγείων.

Η ηλικιακή ωρίμανση των παιδιών, οι δυνατότητες και οι ανάγκες κάθε ηλικίας βάζουν ένα όριο στο μέχρι ποιο σημείο θα ήταν χρήσιμη η λήψη αποφάσεων από τους μαθητές, για κάποιους από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες αλλά και προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων. Το Υπ.18 αναφέρει: *«Η αυτοδιαχείριση θα ήταν μέχρι του σημείου που μπορούν ν' αντέξουν τα παιδιά. Δεν χρειάζεται να τους προσθέτουμε βάρη. Ο ενήλικας πρέπει, αν μη τι άλλο, να είναι στον ρόλο του και να ξέρει ότι τις σημαντικές αποφάσεις τις παίρνει αυτός.»* Ομοίως το Υπ.ΧΙΙ: *«Δουλεύοντας προς την κατεύθυνση της αυτοδιαχείρισης, φοβάμαι ότι υπάρχει ο κίνδυνος να μεταθέσουμε στις πλάτες των παιδιών, αποφάσεις που δεν μπορούν να πάρουν ως προς την πολυπλοκότητά τους».* Στο ίδιο κλίμα κινείται το Υπ.20: *«Για μένα γραμμή πρέπει να μπει οπωσδήποτε, όπως γραμμή μπαίνει και στους ενήλικες. Γιατί εμείς μπορούμε να διαχειριστούμε και να πάρουμε αποφάσεις για τα πάντα μόνοι μας; Πιστεύω ότι στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων πρέπει να υπάρχει σταδιακή εξέλιξη.»*

Σταδιακή εξέλιξη στη συμμετοχή υποστηρίζει και το Υπ.13: *«Το να φτάσουν τα παιδιά την αυτονομία θεωρώ ότι είναι ο ρόλος της μάθησης.[...] Το να πάμε από δω που είμαστε τώρα στο άλλο άκρο, το θεωρώ δύσκολο. Έχουμε βήματα να κάνουμε ακόμη πολλά ως τότε.»* Ίδια γνώμη μοιάζει να έχει κι ένας αριθμός από τον χώρο των υποδιευθυντών/ντριών, αλλά και των προϊσταμένων νηπιαγωγείων. Το Υπ.β αναφέρει: *«Χωρίς σταδιακή εκπαίδευση, αν τους δώσουμε αυτό τον ρόλο, θα δούμε μια εκτροπή αυτού. Αρχικά για τα πιο απλά και καθημερινά να μάθουν να λαμβάνουν αποφάσεις, να σκέφτονται και να μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη αυτού του πράγματος... και σταδιακά αυτό να προχωρά και ν' αποκτά ένα άλλο βάρος στη σχολική ζωή.»* Ομοίως το Υπ.γ δηλώνει: *«Ναι στη λήψη αποφάσεων, αλλά με όριο, βήμα-βήμα κι ανάλογα με την ωριμότητα του παιδιού»*, αλλά και το Υπ.VI υποστηρίζει: *«Επειδή αυτή τη στιγμή το κομμάτι της λήψης αποφάσεων από τα παιδιά είναι στο επίπεδο μηδέν, θα μπορούσαν ίσως να γίνουν κάποια βήματα, μετά από σωστή και πλούσια εκπαίδευση να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν.»*

Η ασφάλεια των παιδιών είναι ένα όριο, το οποίο επικαλέστηκαν πολλοί από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, με ποικίλες αποχρώσεις. Το Υπ.1 αναφέρει σχετικά: *«Θεωρώ ότι αυτή η ελευθερία φτάνει ως νέος σημείου... έχει χαμηλό ταβάνι, και η δική μου λογική είναι ότι το παιδί πρέπει να είναι σε ένα πλαίσιο... όχι αυστηρό, αλλά πλαίσιο... Η απόλυτη ασφάλεια είναι το όριο.»* Και το Υπ.10 υποστηρίζει: *«Θεωρώ ότι*

πράγματα που μπορούν να κάνουν για το περιβάλλον τους και τον εαυτό τους, είναι δικά τους από την Α' Δημοτικού. Τώρα ζητήματα ασφάλειας, όχι...» Κάποια σταθμισμένα αποτελέσματα ζητά το Υπ.7, θέτοντας και πάλι την ασφάλεια σαν όριο: «Πιστεύω ακράδαντα στη δημοκρατία και τη συμμετοχή. Χωρίς συναπόφαση δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα. Τώρα για την αυτοδιαχείριση, σαφώς εκεί που μπορούμε να έχουμε κάτι σταθμισμένο στα εργαλεία των παιδαγωγών μέχρι πού μπορούν να φτάσουν τα παιδιά, είμαι υπέρ. Αλλά δος μου κάτι σταθμισμένο. Μπορώ να τα αφήσω να οδηγήσουν το σχολικό λεωφορείο;» Από τον χώρο των υποδιευθυντών/ντριών ακούγονται αντίστοιχες φωνές: Υπ.στ «Οι κανόνες της τάξης μπορούν να συναποφασιστούν με τα παιδιά. Όσα όμως είναι διαδικαστικά ή έχουν να κάνουν με την ασφάλεια των παιδιών, είναι κομμάτι που πρέπει να είναι οριοθετημένο από τους ενήλικες.» Αντίστοιχα και από τον χώρο των προϊσταμένων: Υπ IV «Εμείς εδώ παίρνουμε ως έναυσμα τη διάθεση των παιδιών σ' ένα θέμα, κι από κει και πέρα προσπαθούμε να φτιάξουμε ένα ασφαλές πλαίσιο, ώστε να γίνει αυτό που θέλουν και να το ευχαριστηθούν.»

Ο ρόλος και οι ενδεχόμενες αντιδράσεις των γονέων αναφέρονται ως περιορισμοί στη λήψη από τα παιδιά σημαντικών αποφάσεων από το Υπ.5: «Είναι πολύ λεπτό το θέμα και μπορεί να το ερμηνεύσουν διαφορετικά μετά και οι γονείς... ότι παίρνουν αποφάσεις πολύ σημαντικές. Να παίρνουν αποφάσεις που τα αφορούν στο μαθησιακό επίπεδο. Πως θα διαβάσουμε ας πούμε, τι θα κάνουμε σήμερα για το σχολείο», αλλά και από το Υπ.19: «Ναι λοιπόν να συμμετάσχουν, ναι να πουν τη γνώμη τους, αλλά πρέπει να έχουν πάρει σωστές βάσεις από το σπίτι.» Ενδιαφέρουσα τοποθέτηση γίνεται από τον χώρο των ερωτηθέντων υποδιευθυντών/ντριών σχετικά: Υπ.ζ «Ναι, θα ήταν ωραίο και ιδανικό τα παιδιά να παίρνουν μέρος και να έχουν λόγο και κριτική σκέψη διαμορφωμένη στη λήψη αποφάσεων, αλλά αυτό κοινωνικά σημαίνει ότι θα πρέπει από τις πολύ μικρές ηλικίες το παιδί να μάθει να είναι αυτόνομο και υπεύθυνο αρχικά για τον εαυτό του και τα πράγματά του...»

3.5 Αντιλήψεις για την καλλιέργεια των δημοκρατικών τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Pearl & Knight, η δημοκρατική εκπαίδευση, εκτός του ότι συνιστά τρόπο ζωής σε ένα σχολείο, και πέρα από μια σειρά διαδικασιών που την

κατοχυρώνουν αλλά και την εξελίσσουν, δουλεύεται και πιο συνειδητά μέσα από την καλλιέργεια των δημοκρατικών τεχνών. Ως δημοκρατικές τέχνες, κατ' αντιστοιχία με τις καλές τέχνες, δίνονται από το Institute of the Arts of Democracy οι ακόλουθες: ενεργός ακρόαση, δημόσιος διάλογος, δημιουργική διαφωνία, πολιτική φαντασία, δημόσια κρίση, αξιολόγηση έργου.

Ακολούθως, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων για το πόσο συχνά καλλιεργούνται στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι δημοκρατικές αυτές τέχνες. Οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, σε τρεις κατηγορίες: σχεδόν καθημερινά, μερικές φορές και σχεδόν ποτέ. Έτσι, η ανάλυση περιεχομένου σε αυτόν το άξονα συζήτησης παίρνει και ποσοτικό χαρακτήρα.

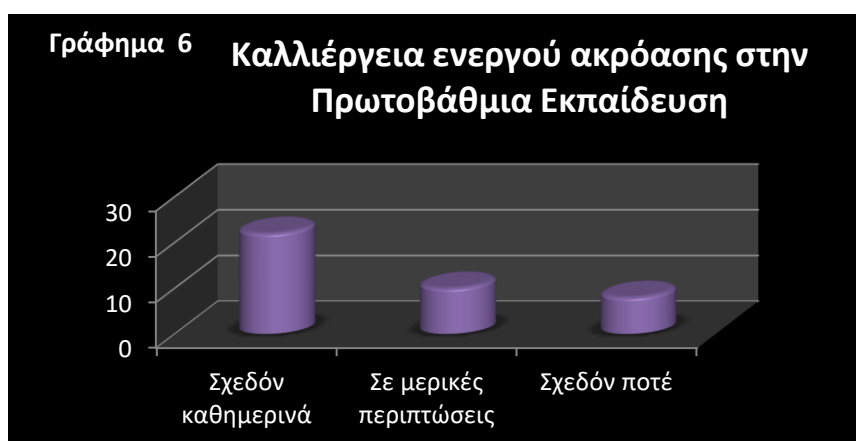
Οι δημοκρατικές τέχνες αναφέρθηκαν στα υποκείμενα μία προς μία. Όπου ζητήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας τους δόθηκε ορισμός των εννοιών.

α) Ενεργός ακρόαση

Η ενεργός αντιδιαστέλλεται με την παθητική ακρόαση, κατά την οποία ο ακροατής απλώς ακούει χωρίς να μιλά τα λεγόμενα του ομιλητή. Η ενεργητική ακρόαση είναι σίγουρα μια διαδικασία πολύ πιο βαθιά και ουσιαστική από αυτό που λανθασμένα αρκετοί ερμηνεύουν ως 'επαναλαμβάνω τα λόγια του άλλου, χωρίς να τοποθετούμαι'. Είναι ουσιαστικά μια δεξιότητα επικοινωνίας που στηρίζεται στην ενσυναίσθηση (Pearl & Knight, 103) στην κατανόηση και αποδοχή του άλλου. Το να ακούει κάποιος χωρίς να ετοιμάζει την απάντηση στο νου του είναι ένα δείγμα ενεργού ακρόασης.

Η ενεργός ακρόαση αποτελεί μια δεξιότητα, που σύμφωνα με το 50% και πλέον των ερωτηθέντων,

καλλιεργείται
σχεδόν
καθημερινά στην
πρωτοβάθμια
εκπαίδευση στο
ελληνικό
εκπαιδευτικό



σύστημα. Στο Γράφημα 6 φαίνεται ότι μόνο 10 από τα 40 υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η ενεργός ακρόαση καλλιεργείται μερικές φορές και ανάλογα με τις περιστάσεις (τη διάθεση και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το ποιόν της ομάδας των παιδιών), ενώ ακόμα λιγότεροι πιστεύουν ότι η ενεργός ακρόαση δεν καλλιεργείται σχεδόν ποτέ.

Πιο αναλυτικά, αισθητά πιο αισιόδοξοι και θετικοί στις απαντήσεις τους φαίνονται οι Προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείων, οι οποίοι θεωρούν ότι η ενεργός ακρόαση καλλιεργείται στο νηπιαγωγείο σχεδόν καθημερινά, σε ποσοστό 77%, ενώ αρνητικό στις απαντήσεις του σχετικά με την καλλιέργεια της δεξιότητας αυτής είναι μόνο το 8% από τους ερωτηθέντες Προϊσταμένους/ες (Γράφημα 7). Ο τρόπος με τον οποίο καλλιεργείται η δεξιότητα αυτή σύμφωνα με τους ερωτηθέντες διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους ακολούθως:

Υπ.Ι «Ναι... και μόνο που κάνεις ησυχία και πρέπει να ολοκληρωθεί ένα άκουσμα για να απαντήσεις...»

Υπ.ΙΙ «Ναι... εμμμμ... με το να είσαι εσύ πρότυπο στο πώς ακούς κάποιον...»

Υπ.ΙΙΙ «Ακόμη κι ένα παραμύθι να τους

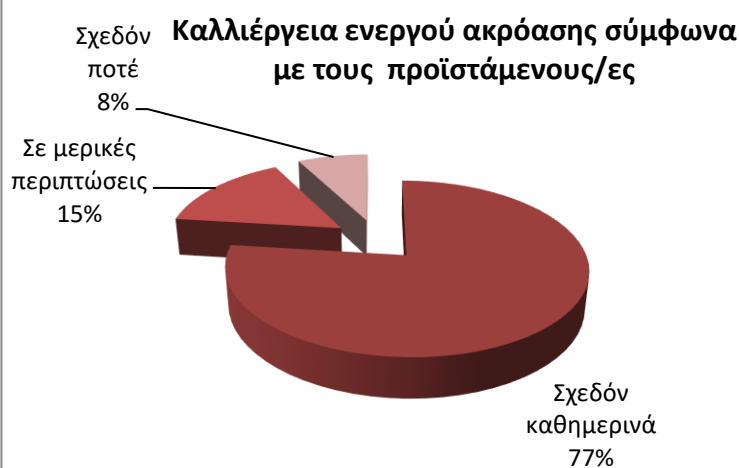
διαβάσουμε... τα ρωτάμε στο τέλος να φανταστούν τι θα γίνει μετά...»

Υπ.ΙV «Λειτουργεί πολύ στην 'ομαδούλα' μας.»

Υπ.V «Βεβαίως... οι νηπιαγωγοί έχουμε διδαχθεί τη σημασία που έχει να ακούμε προσεκτικά τα παιδιά[...] Και στην καθημερινή ζωή της τάξης. Πρέπει ν' ακούσει προσεκτικά το παιδί.»

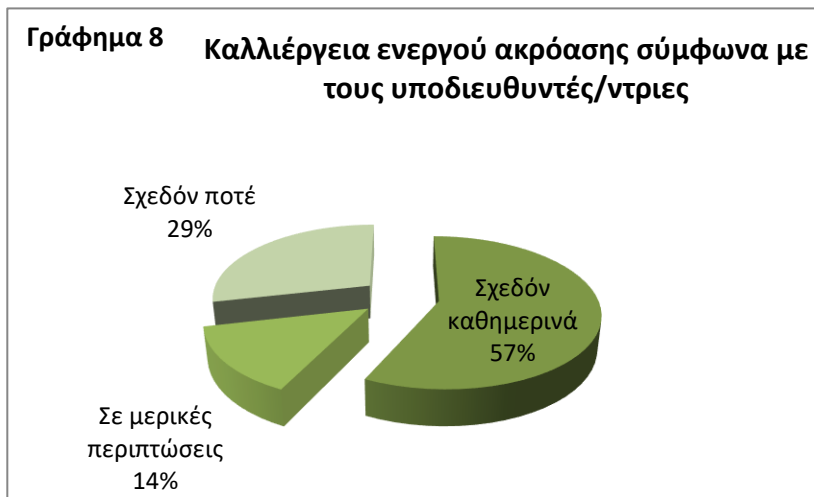
Λιγότερο αισιόδοξοι φαίνονται όσοι απασχολούνται στο Δημοτικό Σχολείο. Οι υποδιευθυντές/ντρίες Δημοτικών σχολείων, υποστηρίζουν ότι η ενεργός ακρόαση καλλιεργείται σχεδόν καθημερινά κατά το 57% τους, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι ένα

Γράφημα 7



καλό ποσοστό -της τάξης σχεδόν του 30%- πιστεύει ότι η δεξιότητα αυτή δεν καλλιεργείται σχεδόν ποτέ (Γράφημα 8).

Αισθητά πιο απαισιόδοξοι ως προς το ότι οι μαθητές εξασκούνται όντως στο να ακούν ενεργητικά,



φαίνονται οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων (Γράφημα 9). Αυτή η έλλειψη αιτιολογείται από τα υποκείμενα με διάφορους τρόπους, όπως φαίνεται ακολούθως:

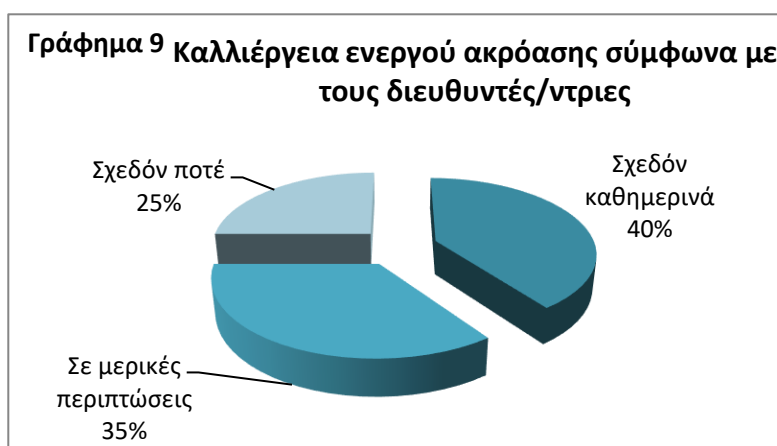
Υπ.2 «Όχι. Ενεργός ακρόαση σημαίνει ότι έχει δικαίωμα να απαντήσει ο άλλος. Εμείς μόνο λέμε. Και απαιτούμε πράξη, όχι απάντηση.»

Υπ.3 «Νομίζω κανένας δεν έχει μάθει επακριβώς πώς γίνεται αυτό. Ούτε ο δάσκαλος είν' εκπαιδευμένος σ' αυτό, ούτε ο μαθητής. Άρα είναι κάτι ανάλογο με την ωριμότητα του δασκάλου και τη διάθεση... και με το τμήμα που έχεις κάθε φορά....»

Υπ.4 «Συνήθως όχι μόνο οι μαθητές, αλλά ούτε οι ενήλικες δεν είμαστε μαθημένοι στην ενεργό ακρόαση. Σκεφτόμαστε πώς θα πούμε το δικό μας... πολλές φορές.»

Υπ.11 «Το πιο σύνηθες είναι να λέμε αυτό που θέλουμε και τέλος.»

Υπ.15 «Σ' ένα μεγάλο ποσοστό θεωρώ ότι δεν καλλιεργείται. Υπάρχει κοινωνικό έλλειμμα σε αυτό και



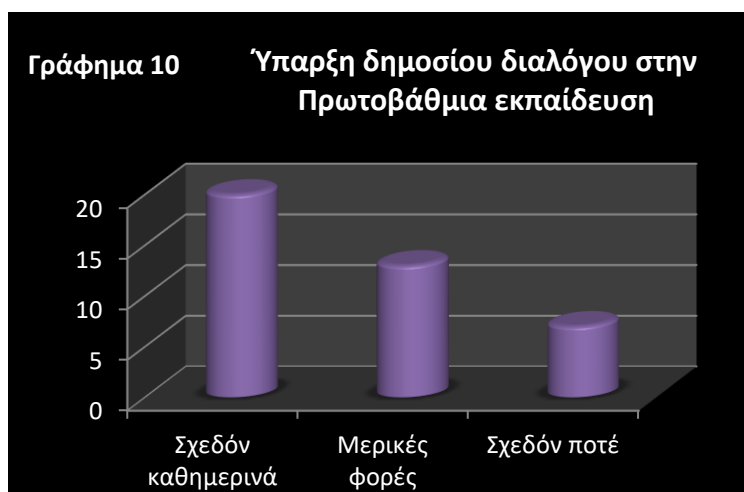
οι εκπαιδευτικοί είναι κομμάτι της κοινωνίας.»

Υπ.18 «Είμαστε ένα έθνος που δεν ακούει. Στα περισσότερα σχολεία υπάρχει μια λογοδιάρροια απ' τους μεγάλους και μια παθητική ακρόαση απ' τους μικρότερους.»

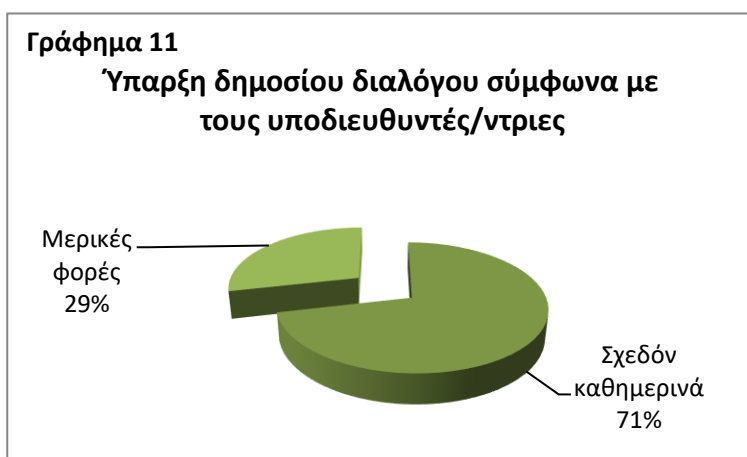
β) Δημόσιος διάλογος

Ως δημόσιος διάλογος ορίζεται η ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων που στηρίζονται σε επιχειρήματα γύρω από ένα θέμα, συνήθως που αφορά στα κοινά, μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας (Pearl & Knight, 103). Ο δημόσιος διάλογος στο σχολείο μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Θα μπορούσε να διεξάγεται μέσα στα πλαίσια μιας τάξης, μεταξύ τάξεων σε μια ολομέλεια των μαθητών/τριών του σχολείου, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών στον σύλλογο διδασκόντων, μεταξύ οιαδήποτε εργαζομένων του σχολείου σε μια ολομέλεια του προσωπικού κ.ό.κ.

Το 50% των ερωτηθέντων όλων των κατηγοριών καταθέτει ότι πιστεύει πως ο δημόσιος διάλογος καλλιεργείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχεδόν καθημερινά, ενώ μόνο 7 από τα 40 υποκείμενα πιστεύουν πως αυτό δεν συμβαίνει σχεδόν ποτέ (Γράφημα 10).



Την πιο αισιόδοξη στάση για την όντως ύπαρξη και την καλλιέργεια του δημοσίου διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κρατούν οι ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντρίες (Γράφημα 11). Όπως φαίνεται από το γράφημα, το 71% των υποκειμένων στην κατηγορία αυτή, θεωρεί ότι η δεξιότητα καλλιεργείται σχεδόν



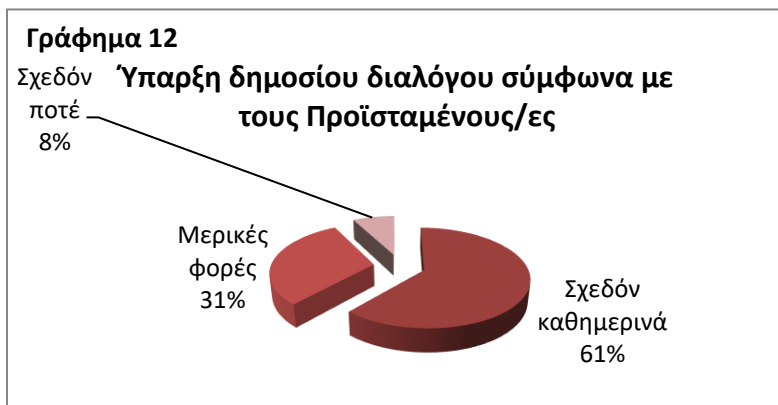
καθημερινά, ενώ το υπόλοιπο 29% ότι καλλιεργείται σε μερικές περιπτώσεις:

Υπ.δ «Εγώ κάνω συμβούλια τάξης συχνά. Με κλήρωση βγαίνουν δυο που θα κατευθύνουν τη συζήτηση και... μιλάμε για θέματα που απασχολούν την τάξη.»

Υπ.ζ «Ο δημόσιος διάλογος στα πλαίσια της ίδιας της ομάδας δουλεύεται πολύ συχνά και επιδιώκεται ο διάλογος και με άλλες τάξεις.»

Ακολουθως, η ομάδα των ερωτηθέντων προϊσταμένων Νηπιαγωγείων (Γράφημα 12) καταθέτει μια επίσης αισιόδοξη

άποψη κατά πλειοψηφία, αν και πιο μετρημένα αυτή τη φορά. Όπως μπορεί κανείς να δει, εδώ υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων που θεωρεί ότι ο δημόσιος διάλογος δεν καλλιεργείται σχεδόν ποτέ:



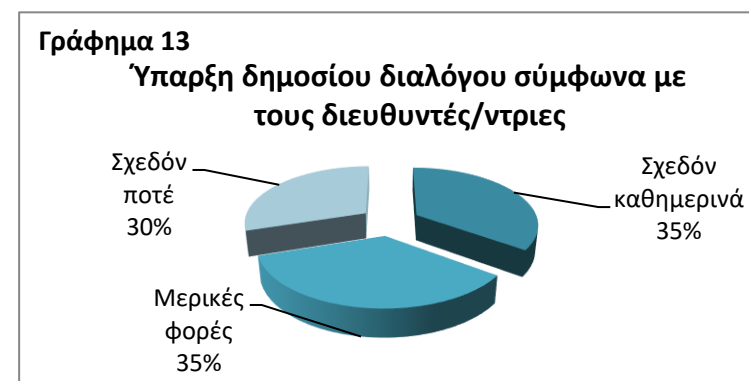
Υπ.ΧΙΙΙ «Διαρκώς προκύπτουν θέματα και γίνεται. Όχι με μεγάλη συχνότητα, αλλά γίνεται.»

Υπ. ΧΙ «Δημόσιος διάλογος δουλεύεται μέσα από συζητήσεις, από την παρεούλα, τα νέα μας.»

Υπ. ΙV «Το παιδί δεν είναι ακόμη έτοιμο να εκτεθεί σε κάτι τέτοιο στο Νηπιαγωγείο.»

Υπ.ΧΙΙ «Υπάρχει ένας διάλογος στη δημόσια σφαίρα του σχολείου αλλά δεν θεωρώ ότι γίνεται μια ουσιαστική αντιπαράθεση. Θεωρώ ότι υπάρχει μια περιχαράκωση στο εγώ μας.»

Σταθερά λιγότερο αισιόδοξους θα βρει κανείς τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων, από τους οποίους



μόνο το 30% θεωρεί ότι διεξάγεται δημόσιος διάλογος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Γράφημα 13).

Υπ.14 «Θέλει δάσκαλο που να μη θέλει να προσπεράσει μια αφορμή που θα δοθεί.»

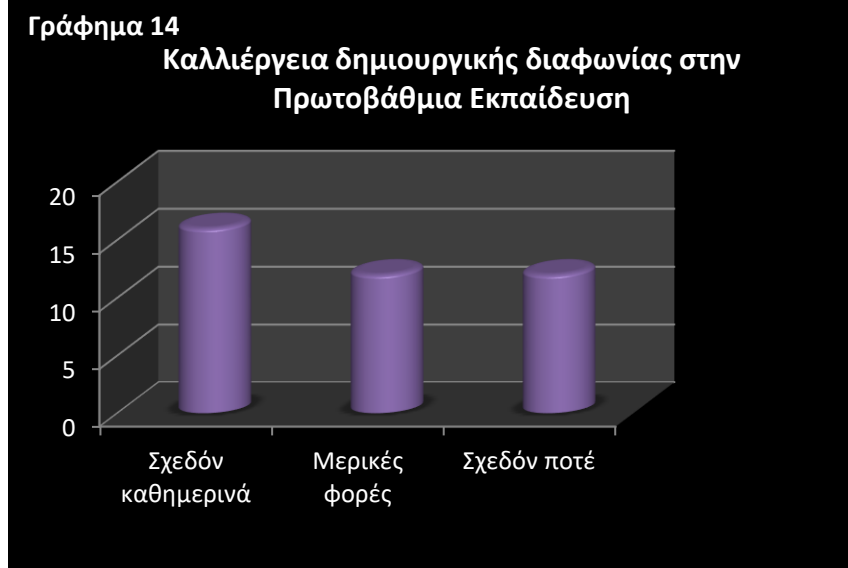
Υπ.18 «Υπάρχει πιο πολύ ως σύνθημα παρά ως πράξη. Δεν μπορώ να ανακαλέσω ένα ουσιαστικό παράδειγμα δημοσίου διαλόγου που να συμβαίνει στα σχολεία. Και η εμπειρία μου ακόμα από τους συλλόγους διδασκόντων είναι απογοητευτική.»

γ) Δημιουργική διαφωνία

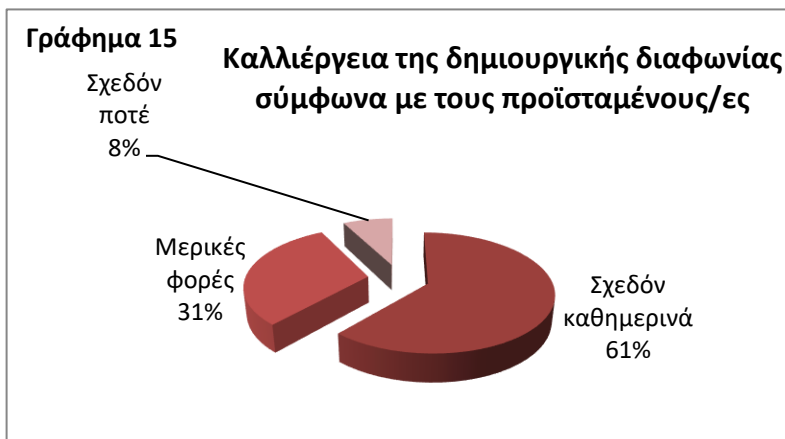
Η απόσταση μεταξύ δυο και περισσότερων απόψεων που εκφέρονται δημοσία μπορεί να οδηγήσει σε διαφωνία. Η δημιουργική επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν μέσα από τη διαφωνία είναι μια λύση που συνήθως συνδυάζει σημεία από ολόκληρο το φάσμα των απόψεων, αποφεύγοντας τον θυμό (Pearl & Knight, 103). Η δημιουργική επίλυση μιας διαφωνίας αποτελεί μια από τις βασικές δημοκρατικές τέχνες, καθώς μπορεί να ικανοποιήσει μεγάλο αριθμό των μελών μιας ομάδας και να δράσει προς όφελος όλων.

Ως προς την καλλιέργεια της δεξιότητας αυτής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που προϋποθέτει τόσο την ενεργό ακρόαση, όσο και την ικανότητα για δημόσιο διάλογο, οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας φαίνονται συνολικά κάπως πιο συγκρατημένες. Το ποσοστό των ερωτηθέντων που εκφράζεται θετικά για την καλλιέργεια αυτής της

δεξιότητας δεν φτάνει πια το 50%, ενώ αρκετοί είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι η δημιουργική διαφωνία δεν καλλιεργείται σχεδόν καθολου στην πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Γράφημα 14).



Η ομάδα που κατά πλειοψηφία θεωρεί ότι καλλιεργείται η δημιουργική διαφωνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι και πάλι αυτή των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων (Γράφημα 15). Το 61% έχει τη γνώμη ότι αυτό γίνεται σχεδόν σε καθημερινή βάση, ενώ το 31% θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει περιστασιακά.

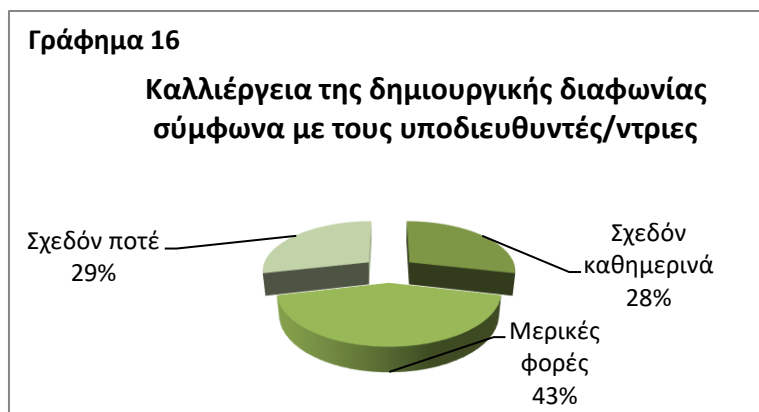


Υπ.Ι «Στο Νηπιαγωγείο έχουμε ένα παραμύθι που ένα παιδάκι διηγείται στη μαμά του έναν κανγά με ένα φίλο του. Μετά διαβάζουμε την ίδια ιστορία από τη σκοπιά του άλλου παιδιού. Είναι η γωνία απ' την οποία το βλέπεις...»

Υπ. VII «Κι αυτό γίνεται στο Νηπιαγωγείο. Στην αρχή είναι καθοδηγούμενο, αλλά σιγά-σιγά το υποστηρίζουν μόνο τους.»

Υπ. X «Όταν δουλεύουν ένα project σε ομάδες είναι υποχρεωμένοι να παρουσιάσουν κάτι κοινό, όσες απόψεις κι αν υπάρχουν.»

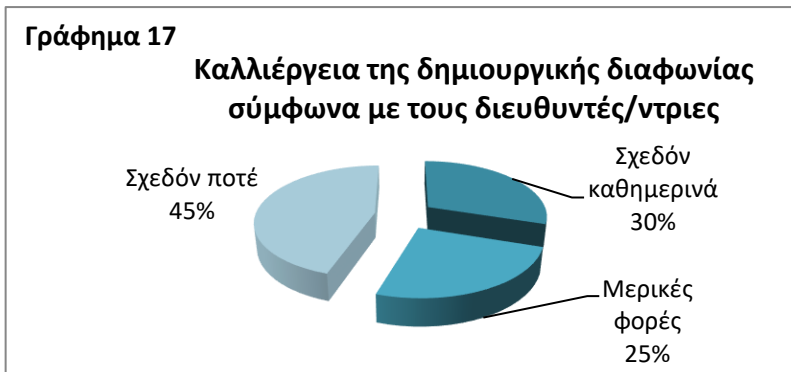
Διαφορετικά κατανεμημένα είναι τα ποσοστά στην ομάδα των ερωτηθέντων υποδιευθυντών/ντριών, όπου σχεδόν οι μισοί πιστεύουν ότι καλλιεργείται η δημιουργική διαφωνία αλλά μόνο μερικές φορές και σε εξάρτηση από τον παράγοντα δάσκαλο (Γράφημα 16).



Υπ. γ «Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πολύ ενδυναμωμένος για να στηρίζει κάτι τέτοιο στην πίεση της καθημερινότητας...»

Σταθερά πιο συγκρατημένοι και αισθητά πιο απαισιόδοξοι φαίνονται στις απόψεις τους οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες Δημοτικών Σχολείων (Γράφημα 17), οι οποίοι

σε ποσοστό 45% θεωρούν ότι η δημιουργική διαφωνία δεν καλλιεργείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχεδόν ποτέ.



Υπ.2 «Ακούγεται καλό, αλλά νομίζω ότι ούτε εμείς οι εκπαιδευτικοί είμαστε έτοιμοι να το κάνουμε... Ούτε στον Σύλλογο Διδασκόντων δε νομίζω ότι μπορούμε να έχουμε δημιουργική διαφωνία.»

Υπ.11 «Διαφωνία έχουμε. Δημιουργική δεν είναι.»

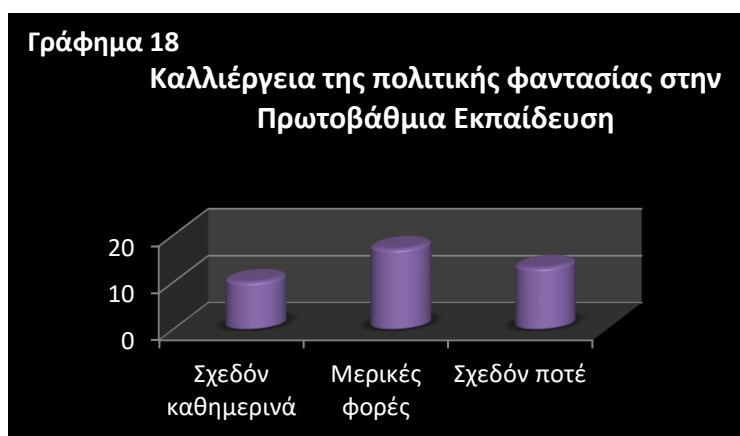
Δεν λείπουν βέβαια και οι διαφορετικές απόψεις:

Υπ.1 «Καλλιεργείται... ειδικά σε τάξεις με έντονες προσωπικότητες...»

Υπ.9 «Δουλεύεται λίγο πιο συστηματικά. Ειδικά στο διαπολιτισμικό σχολείο είμαστε υποχρεωμένοι να λειτουργούμε έτσι, για να μην ενοχλούνται παιδιά που έχουν πολλές διαφορές, ακόμη και σε βασικές αξίες.»

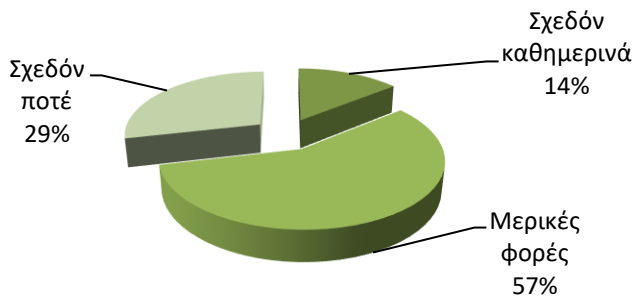
δ) Πολιτική φαντασία

Πολιτική φαντασία διαθέτει ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων όταν έχει την δυνατότητα να κάνει υλοποιήσιμες προτάσεις που να βελτιώνουν την καθημερινότητά τους σε οποιοδήποτε επίπεδο (Pearl & Knight, 103). Η



ευδαιμονία του συνόλου εξαρτάται αρκετά από αυτή τη δεξιότητα, γι' αυτό και θεωρείται μια από τις δημοκρατικές τέχνες.

Γράφημα 19
Καλλιέργεια της πολιτικής φαντασίας
σύμφωνα με τους υποδιευθυντές/ντριες



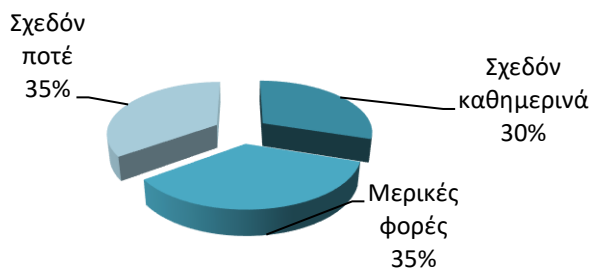
Μόνο περιστασιακά θεωρούν ότι δουλεύεται η δεξιότητα αυτή στην πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος οι 17 από το σύνολο των 40 υποκειμένων της έρευνας, ενώ οι 13 από τους 40

πιστεύουν ότι δεν καλλιεργείται σχεδόν ποτέ (Γράφημα 18) . Τέλος, μόνο οι 10 καταθέτουν ότι η πολιτική φαντασία καλλιεργείται σχεδόν καθημερινά.

Εδώ και οι τρεις κατηγορίες ερωτηθέντων, διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες

δημοτικών σχολείων, αλλά και προϊστάμενοι/ες νηπιαγωγείων μοιάζει κατά το μάλλον ή ήττον να έχουν παρόμοιες τοποθετήσεις (Γραφήματα 19,20,21).

Γράφημα 20
Καλλιέργεια της πολιτικής φαντασίας
σύμφωνα με τους διευθυντές/ντριες



Και οι τρεις κατηγορίες

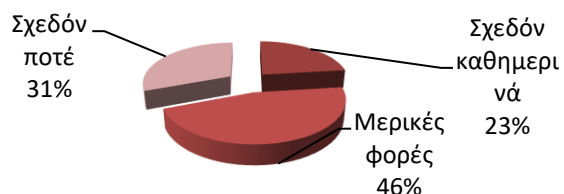
ερωτηθέντων θεωρούν ότι η πολιτική φαντασία καλλιεργείται μόνο μερικές φορές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ μια καλή μερίδα και στις τρεις κατηγορίες πιστεύει ότι η δεξιότητα αυτή δεν καλλιεργείται σχεδόν ποτέ.

Υπ.4 «Συνήθως τα παιδιά ακολουθούν μια άτυπη παράδοση και δεν αισθάνονται την ανάγκη να κάνουν προτάσεις.»

Υπ.11 «Ούτε οι ενήλικες δεν μπορούμε καλά- καλά να ανοίξουμε μια τέτοια κουβέντα ορθολογικά και χωρίς συναίσθημα...»

Υπ.13 «...Μου έχει τύχει...»

Γράφημα 21
Καλλιέργεια της πολιτικής φαντασίας
σύμφωνα με τους προϊσταμένους/ες



Υπ.14 «Είναι και στον χαρακτήρα του κάθε παιδιού το πόσο θα εκφράσει το αίτημα και την πρότασή του.»

Υπ.18 «Συμβαίνει σε πολύ μικρό ποσοστό. Έχει να κάνει με την εμπιστοσύνη που δείχνουμε στα παιδιά. Με το πώς οι ενήλικες χειραγωγούν τα παιδιά...»

Υπ.11 «Αυτό είναι ο στόχος μας. Έχουν κάθε ελευθερία να το κάνουν και το κάνουν.»

Υπ.5 «Αυτό μπορούν να το κάνουν-εξαρτάται από εμάς. [...] Ομολογώ ότι δεν είναι κάτι που το έχω εντάξει και το ενθαρρύνω πάρα πολύ.»

Υπ.7 «Αυτό μου φαίνεται λίγο πιο μακρινό σαν στόχος. Γενικότερα δυσκολευόμαστε όταν είναι να προτείνουμε κάτι επί του πρακτέου. Ακόμα και οι ενήλικες...»

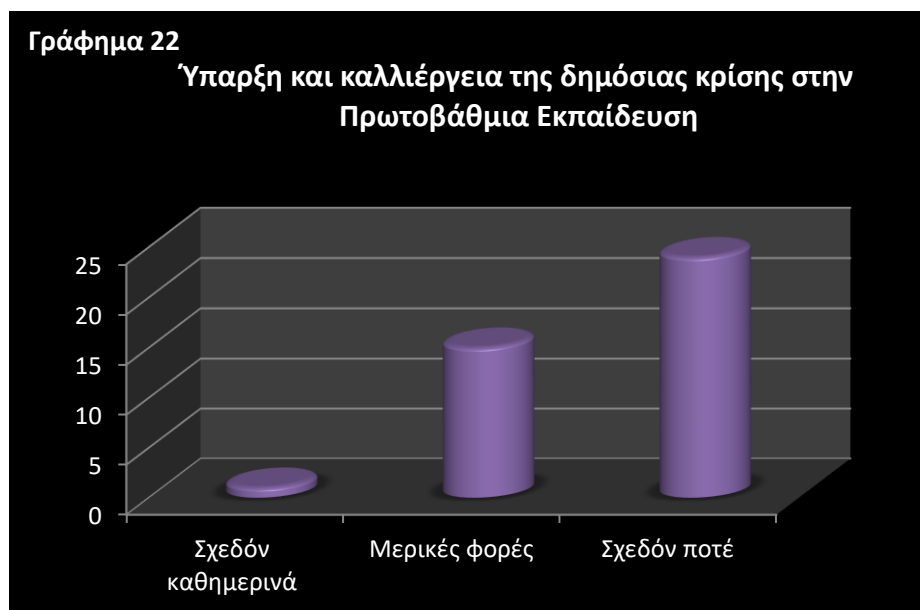
Υπ.13 «Στην πράξη, όπως είναι δομημένο το σχολείο, δεν δίνει πολλές αφορμές γι' αυτό.»

Υπ.10 «Στο Νηπιαγωγείο δεν είναι πολύ υλοποιήσιμα αυτά που ζητάνε τα παιδιά. Έχουν τη δυνατότητα να κάνουν προτάσεις, αλλά υπάρχει πολύ η φαντασία.»

Υπ.α «Αυτό εξαρτάται απ' τα παιδιά. Υπάρχουν μαθητές που λένε: Θα μαζέψουμε χρήματα να πάρουμε χαλάκια, θήκες για τα βιβλία, πίνακες ανακοινώσεων...»

ε) Δημόσια κρίση

Η δημόσια κρίση είναι η τέχνη εκείνη που εγγυάται ότι μπορεί να υλοποιηθεί –βάσει αξιόπιστων κριτηρίων- μια αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο τα μέλη μιας ομάδας αναλαμβάνουν να

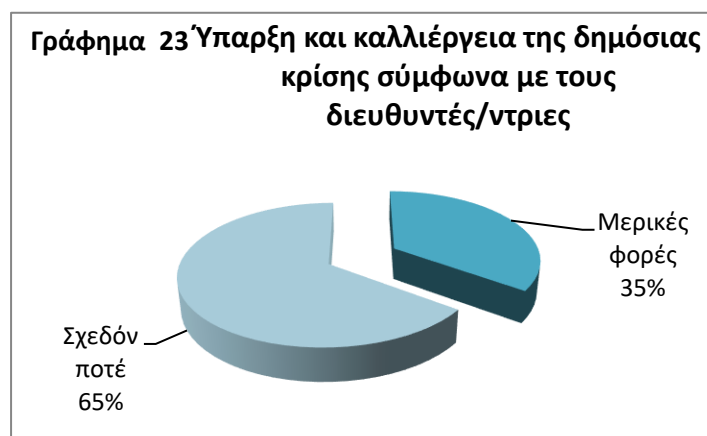


φέρουν σε πέρας τον ρόλο και την αρμοδιότητα που τους έχει ανατεθεί (Pearl

&Knight,103). Η λογοδοσία των αρχών που ιδιαίτερα στην αρχαία αθηναϊκή δημοκρατία έπαιρνε μεγάλες διαστάσεις, είναι μια μορφή δημόσιας κρίσης.

Ιδιαίτερα απογοητευτικά είναι τα αποτελέσματα που αφορούν στην καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως φαίνεται και από το γράφημα 22. Πάνω από τα μισά υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η δημόσια κρίση δεν εξασκείται σχεδόν ποτέ στα σχολεία της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης, ενώ μόνο ένα από τα 40 υποκείμενα πιστεύει ότι η δεξιότητα αυτή καλλιεργείται σχεδόν καθημερινά.

Τόσο στην ομάδα των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών, όσο και των υποδιευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων, οι ερωτηθέντες κατά πλειοψηφία καταθέτουν ότι η δημοσια κρίση δεν καλλιεργείται σχεδόν ποτέ, ενώ τα υπόλοιπα υποκείμενα των δυο κατηγοριών θεωρούν ότι καλλιεργείται μερικές φορές. Κανένας από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες δεν πιστεύει ότι η δημόσια κρίση καλλιεργείται συχνά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γραφήματα 23,24).

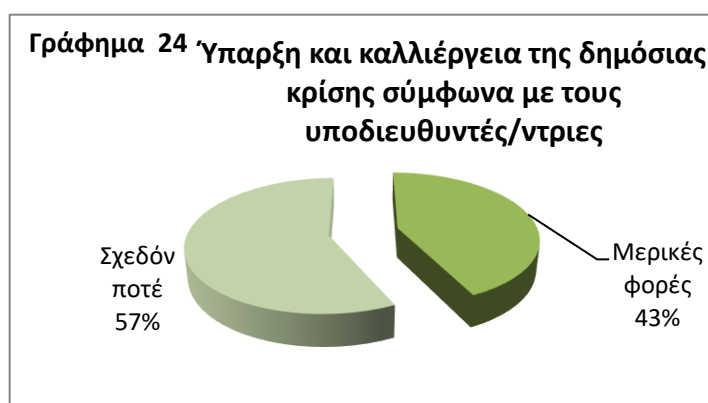


Υπ.1 «Θεωρώ ότι αυτό θέλει δουλειά για να βγάλουν το συναίσθημα στον τρόπο που κρίνουν ο ένας τον άλλο.»

Υπ.2 «Για να φτάσουμε στη λογοδοσία θα πρέπει τα παιδιά να έχουν συναίσθηση των υποχρεώσεών τους.[...] Δυστυχώς αυτό δεν είναι

ζεκάθαρο στα παιδιά. Επιμένουμε κι εμείς στα μαθητικά καθόντα και όχι στις υποχρεώσεις για τη λειτουργία της τάξης.»

Υπ.3 «Είναι πολύ σωστό και πρέπει να γίνεται... αλλά



είναι δύσκολο από την τριβή της καθημερινότητας.»

Υπ.13 «Κι αυτό νομίζω ότι σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται. Τα παιδιά κρίνουν όταν προσδοκούν κι απογοητεύονται.»

Υπ.14 «Παίρνει την έννοια της προσωπικής επίθεσης μερικές φορές.»

Υπ.20 «Μερικές φορές δεν είναι αντιληπτός ο σκοπός της. Ότι σκοπός δεν είναι να βάλουμε κάποιον στη γωνία αλλά να διορθώσουμε τα κακώς κείμενα και να βρούμε τρόπο να πάμε μερικά βήματα παρακάτω.»

Αντίστοιχα απογοητευτικά είναι τα αποτελέσματα και από την ομάδα των ερωτηθέντων προϊσταμένων νηπιαγωγείων (Γράφημα 25), με την εξαίρεση μόνον ενός υποκειμένου της έρευνας, που καταθέτει ότι σχεδόν καθημερινά υπάρχει η δημόσια κρίση στο νηπιαγωγείο. Έχει νόημα να καταγραφούν εδώ τα λόγια του:

Υπ.ΙV «Στις ομάδες των παιδιών νομίζω ότι αυτό

γίνεται από μόνο του. Επειδή τα παιδιά δεν είναι όπως εμείς που θα υπάρξει το πίσω απ' την πλάτη του άλλου. Αν από κάτι δεν μείνουν ευχαριστημένα και είναι εκτός του πλαισίου που έχει οριστεί απ' το σχολείο, τα παιδιά θα πουν: «Είναι λάθος αυτό που κάνεις... Έτσι το κάνουμε αυτό...»

Μερικές φορές καλλιεργείται ωστόσο η δημόσια κρίση, σύμφωνα με το 38% των υποκειμένων της κατηγορίας αυτής: Υπ.ΙΙ «Όχι με την έννοια της κρίσης, αλλά τύπου «διαμαρτύρομαι γιατί ήταν υπεύθυνος κήπου και δεν ήταν εκεί».

Υπ. VII «Συχνά λέμε ότι 'τα πήγε καλά' ή 'δεν ήταν τόσο αποδοτικός σήμερα ο βοηθός μας', αλλά όχι κάθε φορά. Κυρίως επιμένουμε στα θετικά για να ενθαρρύνουμε τη διαδικασία.»

Γράφημα 25

Υπαρξη και καλλιέργεια της δημόσιας κρίσης σύμφωνα με τους προϊσταμένους/ες

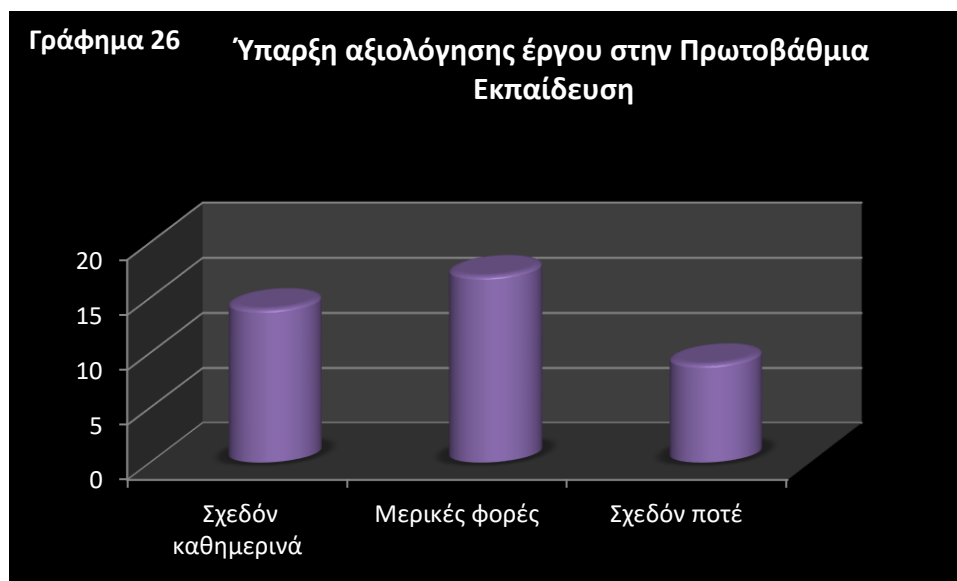


στ) Αξιολόγηση έργου

Η αξιολόγηση έργου είναι η εκτίμηση της επιτυχίας της υλοποίησης του έργου που σχεδίασε η εκάστοτε ομάδα, βάσει συγκεκριμένων, πολύπλευρων και αξιόπιστων κριτηρίων (Pearl & Knight, 103). Παρότι τα αποτελέσματα για την δημόσια κρίση, που αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης, είναι απογοητευτικά, τα πράγματα διαφέρουν προκειμένου για την ύπαρξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων αξιολόγησης έργου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Όπως φαίνεται και από το γράφημα 26, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων όλων των κατηγοριών,

καταθέτουν ότι η αξιολόγηση έργου είναι κάτι που συμβαίνει μερικές φορές στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης,

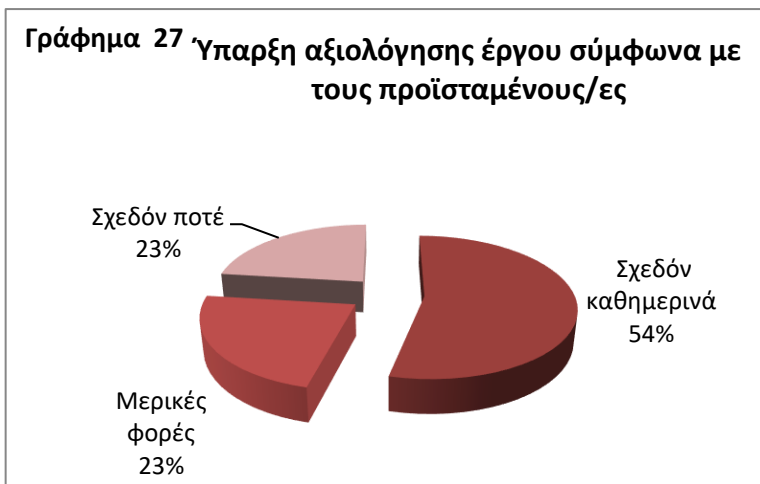


ενώ ένα καλό ποσοστό πιστεύει ότι αυτό συμβαίνει σχεδόν καθημερινά στις σχολικές μονάδες. Η ομάδα εκείνων που θεωρούν ότι η δεξιότητα αυτή δεν καλλιεργείται μέσα από διαδικασίες σχεδόν ποτέ, εδώ είναι μειοψηφία, της τάξης των 9 στα 40 υποκείμενα. Αρκετά από τα υποκείμενα της έρευνας εξάλλου κάνουν λόγο για τα καινοτόμα προγράμματα, την ευέλικτη ζώνη και τη μέθοδο project, και θεωρούν πως όλα αυτά βοηθούν να ενταχθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης ομαδικού έργου στη σχολική καθημερινότητα.

Αισθητά πιο αισιόδοξη και πάλι μεταξύ των τριών είναι η ομάδα των προϊσταμένων νηπιαγωγείων (Γράφημα 27). Πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες σε αυτήν την κατηγορία καταθέτουν ότι η αξιολόγηση έργου είναι μια διαδικασία που συμβαίνει στα νηπιαγωγεία σχεδόν καθημερινά.

Υπ.ΙΙΙ «Αυτό γίνεται πάντα. Και δίνεται έμφαση στην επιβράβευση.»

Υπ.Χ «Αυτό πάντα γίνεται, σε όλες τις εργασίες... για να δούμε αν καταλήξαμε εκεί που θέλαμε, αν πετύχαμε ή όχι, να βρούμε μια εναλλακτική ώστε να το πετύχουμε...»

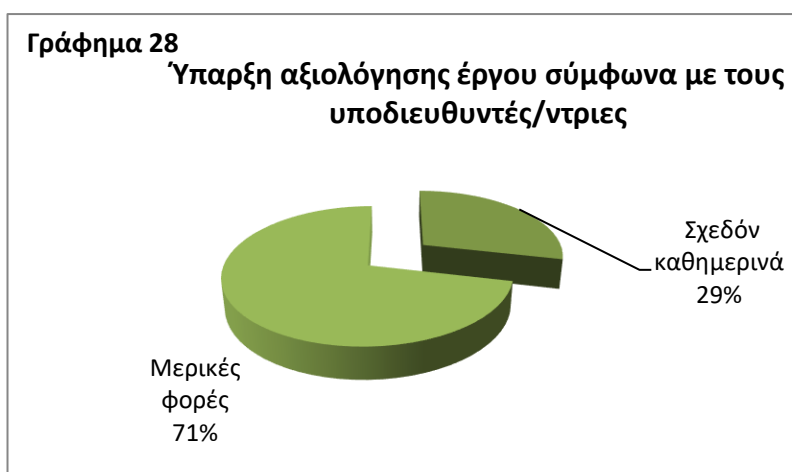


Ιδιαίτερο ενδιαφέρον

παρουσιάζει εδώ η άποψη του Υπ.Π που εργάζεται σε μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο: «Καθένας κάνει ό, τι καλύτερο μπορεί. Όχι, αυτό δεν υπάρχει. Κάνουμε κάτι επειδή η ψυχούλα μας το θέλει...όχι για το αποτέλεσμα.»

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι κανείς από τους ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες

δεν διατύπωσε την άποψη ότι η αξιολόγηση έργου είναι μια διαδικασία που δεν λειτουργεί σχεδόν ποτέ στο δημοτικό σχολείο, ενώ η πλειοψηφία θεωρεί ότι η δεξιότητα αυτή καλλιεργείται



μερικές φορές (Γράφημα 28).

Υπ.γ «Γίνεται πολύ στο project και στην ευέλικτη ζώνη.»

Υπ.ζ «Μετά από μια επίσκεψη ή κάθε δίμηνο, όταν παίρνουν έργα τους από τα ραφάκια και τα αξιολογούν ξανά... στο τέλος του project, τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε... στο κλείσιμο των ατομικών τους φακέλων, όπου παρατηρούν την εξέλιξή τους....»

Συγκρατημένοι ακόμη και σε αυτήν την τοποθέτησή τους, περισσότερο από τις άλλες δυο κατηγορίες, παρουσιάζονται οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων, από τους οποίους η πλειοψηφία τίθεται υπέρ του ότι η αξιολόγηση έργου

συμβαίνει κατά περίπτωση σχολικής μονάδας, σχολικής τάξης, διεύθυνσης και εκπαιδευτικού (Γράφημα 29). Δεν είναι λίγοι μάλιστα αυτοί (30%) που υποστηρίζουν ότι αξιολόγηση έργου δεν συμβαίνει σχεδόν ποτέ στο δημοτικό σχολείο:

Υπ.1 «Αυτό δεν μπορώ να πω ότι το κάνουμε ομαδικά. Το κάνει ο καθένας για τον εαυτό του. Ατομικά.»

Υπ.2 «Εδώ έχουμε τεράστιο έλλειμμα ως κοινωνία... Αφού ούτε οι ίδιοι οι

εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται την αποτίμηση του έργου τους.»

Υπ.4 «Υπάρχουν δάσκαλοι που τα κάνουν αυτά. Η πλειοψηφία όμως ακολουθεί την πεπατημένη, γιατί για να τα κάνεις αυτά χρειάζεται προετοιμασία και χρόνος. Πολλές φορές η ύλη σε κυνηγάει.»

Υπ.6 «Τώρα τελευταία έχει αρχίσει αυτό από τα καινοτόμα... που σου λένε ότι πρέπει στο τέλος να κάνεις αξιολόγηση...»

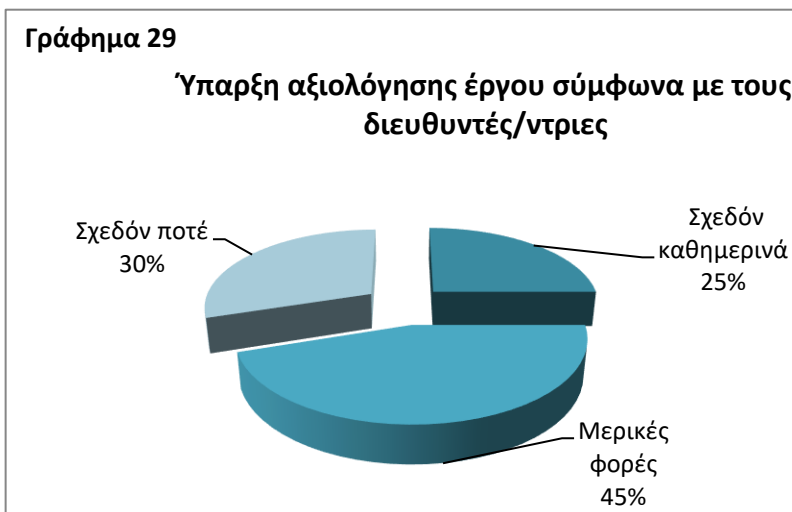
Υπ.11 «Αποσπασματικά, από κάποιους συναδέλφους γίνεται. Συνολικά, στην Ελλάδα του 2017, δεν συμβαίνει.»

Υπ.15 «Θεωρητικά υπάρχει η γραμμή από το Υπουργείο, μέσα στα ΑΠ.»

Υπ.18 «Ως συλλογική κουλτούρα, έχουμε αρκετά απαξιώσει το κομμάτι της αξιολόγησης, επειδή στο συλλογικό μας ασυνείδητο κατά Γιουνγκ, πάντα φέρουμε μηνύμες αρνητικές.»

Υπ.20 «Δουλεύεται αυτό, χωρίς να έχουν δουλευτεί τα προηγούμενα στην πρωτοβάθμια. Φτάνουμε σε επιφανειακές και λανθασμένες καταστάσεις.»

Τέλος, η αξιολόγηση έργου ως δεξιότητα προς καλλιέργεια, παρακινεί αρκετούς από τους ερωτηθέντες, να μιλήσουν και να καταθέσουν την άποψή τους για την



αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το έλλειμμα κριτηρίων και κουλτούρας αξιολόγησης, τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας:

Υπ.11 «Εδώ δεν γίνεται στους μεγάλους. Κανονικά δεν θα 'πρεπε να τα συζητάμε αυτά. Είναι λέξη με παρεξηγημένο περιεχόμενο.»

Υπ.20 «Οι ενήλικες επαγγελματίες δυσκολεύονται και αντιδρούν στην αξιολόγηση έργου γιατί μπαίνουν πολλά θέματα.»

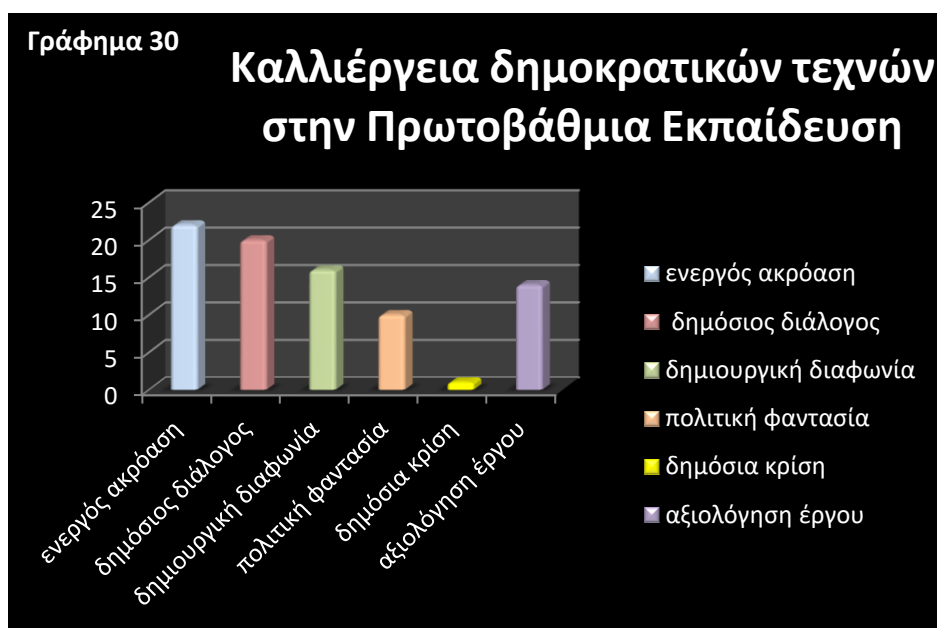
Υπ. XII «Τα πράγματα λένε ότι η αξιολόγηση του δυναμικού στην εκπαίδευση συνάντησε μεγάλες δυσκολίες. Θα 'πρεπε η αξιολόγηση να αποδεσμευτεί από μια προσωπική αντίληψη, να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια.»

Υπ.ε «Η αξιολόγηση άρχισε να μας βασανίζει από τη δεκαετία του '80, που με τον θεσμό του συμβούλου τέθηκε το θέμα. [...] Είναι πάντα γνήσια η αξιολόγηση; Αυτός που αξιολογεί θα πρέπει να έχει περάσει από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.»

Συνολικά...

... από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας πάνω στην καλλιέργεια των δημοκρατικών τεχνών στο σχολείο (Γράφημα 30) προκύπτει ότι η ενεργός ακρόαση αποτελεί την δεξιότητα που κατά τους περισσότερους καλλιεργείται σχεδόν καθημερινά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η δημόσια κρίση από την άλλη πλευρά, αποτελεί μια δεξιότητα που προφανώς οι διαδικασίες στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης

στην Ελλάδα δεν φαίνεται να ευνοούν την καλλιέργειά της, αν κρίνει κανείς από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Δε συμβαίνει το ίδιο ωστόσο με μια άλλη μορφή



αξιολόγησης, την αξιολόγηση έργου, που μοιάζει να καλλιεργείται αισθητά περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σχετικά ενθαρρυντικά εξάλλου, μοιάζουν τα αποτελέσματα για την ύπαρξη και την καλλιέργεια του δημόσιου διαλόγου και της δημιουργικής διαφωνίας. Τέλος, η πολιτική φαντασία δεν φαίνεται να έχει ενταχθεί δυναμικά στη σχολική καθημερινότητα με βάση τα όσα καταθέτουν τα υποκείμενα της έρευνας.

3.6 Αντιλήψεις για τη σχέση ηθικής εκπαίδευσης (moral education) και δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης

Η σχέση ηθικής και πολιτικής καταδείχθηκε ήδη από την κλασική αρχαιότητα μέσα από τη φιλοσοφία του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Για τον Αριστοτέλη, βάση της πολιτικής αρετής είναι η Ηθική. Για τον λόγο αυτό, το έργο του *Πολιτικά*, αποτελεί συνέχεια του έργου *Ηθικά Νικομάχεια*.

Στη σχέση Ηθικής και Δημοκρατίας επένδυσε, μεταξύ άλλων, ιδιαίτερα και ο L. Kohlberg με την ίδρυση των δημοκρατικών σχολείων του, των λεγόμενων Just Community Schools, στα οποία η διδασκαλία του Moral Education κατείχε αδιαπραγμάτευτα κεντρική θέση. Η ηθική ανάπτυξη του ατόμου μέσα από συγκεκριμένα στάδια, εμπνευσμένα από τα στάδια Νοητικής Ανάπτυξης του Piaget, αποτέλεσαν τη βάση της δημοκρατικής του εκπαίδευσης.

Ακολούθως καταγράφονται οι αντιλήψεις διευθυντών, υποδιευθυντών Δημοτικών Σχολείων, αλλά και προϊσταμένων Νηπιαγωγείων για το αν υπάρχει όντως σχέση μεταξύ ηθικής, αξιών και δημοκρατίας, αλλά και για το αν υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χώρος για την καλλιέργεια των αξιών.

α) Απόψεις για τη σχέση μεταξύ ηθικής διαπαιδαγώγησης και δημοκρατικής εκπαίδευσης

Ένας μεγάλος αριθμός από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες στέκεται **θετικά απέναντι στη σχέση μεταξύ ήθους και δημοκρατίας**. Το Υπ.1 δηλώνει: «*Ναι... θεωρώ ότι υπάρχει σχέση και μεγάλη σχέση, ότι είναι αλληλένδετα αυτά τα δυο*», όπως και το Υπ.10: «*Υπάρχει σχέση σαφώς.*» Το Υπ.9 υποστηρίζει σχετικά: «*Κοίταξε... είναι*

συνυφασμένες έννοιες και πρέπει να είναι κεντρικές στον χώρο του σχολείου, έτσι; Αυτό εντάσσεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.»

Αντίστοιχες απόψεις εκφράζουν αρκετοί ακόμη:

Υπ.11 «Ναι, το συνδέω. Θεωρώ ότι αν γίνει αυτή η διαπαιδαγώγηση έχεις μια καλή βάση για να φτιάξεις το υπόλοιπο οικοδόμημα, να μιλήσεις για ισότητες, δικαιοσύνη και ό, τι άλλο.»

Υπ.14 «Ναι, ασφαλώς η δημοκρατία έχει τη βάση της στην ηθική. Είναι αλληλένδετα, πιστεύω.»

Υπ.18 «Δημοκρατία χωρίς άτομα που λειτουργούν με θεμέλιο τις ηθικές αξίες, δεν είναι δημοκρατία...»

Υπ.15 «Σαφώς και έχει άμεση σχέση το ένα με το άλλο. Για μένα δημοκρατία σημαίνει τήρηση ηθικών αξιών.»

Ακόμη κι αν στις μέρες μας μοιάζουν αποσυνδεδεμένες έννοιες, το Υπ.3 τονίζει: *«Νομίζω ότι σχετίζονται ή τουλάχιστο θα 'πρεπε να σχετίζονται.»* Την ανάγκη μια ευνομούμενη πολιτεία να μη μένει στις γνωστές και παραδεδομένες πανανθρώπινες αξίες, αλλά να εξελίξει το αξιακό της σύστημα διαγιγνώσκει το Υπ.2: *«Οι πανανθρώπινες αξίες είναι εκ των ουκ άνευ, αλλά δεν φτάνει να μείνουμε μόνο στις αξίες που αποτέλεσαν τα βάση για την κατοχύρωση των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων. Μια οργανωμένη πολιτεία, θα πρέπει να έχει κι άλλους στόχους και αξίες να καλλιεργήσει στους πολίτες της.»*

Αντίστοιχες απόψεις καταθέτει και ένας καλός αριθμός από τους ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντρίες, όπως παρατηρείται στα λόγια του Υπ. στ: *«Πιστεύω πως σχετίζονται και πρέπει να σχετίζονται.»* Το ίδιο διαφαίνεται και στα λεγόμενα του Υπ.β: *«Δεν υπάρχει πολιτική χωρίς ηθική. Είναι αλληλένδετα»*, αλλά και του Υπ.γ: *«Έχει συγκεκριμένες ηθικές στάσεις και αξίες μια δημοκρατική κοινωνία...»* Την ηθική ως προϋπόθεση της δημοκρατίας αντιλαμβάνεται το Υπ.ζ: *«Για μένα είναι εντελώς συνυφασμένα αυτά τα δυο. Σίγουρα η ηθική καλλιέργεια είναι η προϋπόθεση, το προαπαιτούμενο της δημοκρατίας.»*

Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων εξάλλου φαίνεται να διατηρούν παρόμοια αντίληψη.

Υπ.Ι «Πιστεύω ότι είναι προαπαιτούμενο η ηθική διαπαιδαγώγηση για τη δημοκρατική κοινωνία.»

Υπ.ΙΙ «Φυσικά και συνδέονται.»

Υπ.ΙV «Δεν μπορεί να υπάρξει δημοκρατία σ' ένα πλαίσιο ηθικά ασταθές.»

Υπ. V «Νομίζω πως σχετίζονται. Πως θα μιλήσεις για ισότητα, για δικαίωμα λόγου, για διαφορετικότητα, αν δεν προβληματιστείς πάνω στην αξία τους; Πως θα τα σεβαστείς αυτά αυθόρμητα, αν δεν έχεις κάποιου είδους εκπαίδευση;»

Υπ. VI «Αν δεν υπάρχουν αρχές, δεν μπορούμε να διεκδικήσουμε σωστά.»

Υπ.ΙX «Δεν μπορούμε να φτάσουμε στο ένα, αν δεν έχουμε το άλλο. Είναι κενό γράμμα η δημοκρατία χωρίς την ηθική.»

Υπ. X «Θεωρώ ότι πρέπει να σχετίζονται και άμεσα.»

Υπ. XI «Τώρα η δημοκρατία έχει εκφυλιστεί λιγάκι. Κανονικά υπάρχει άμεση σχέση.»

Υπ. XIII «Θεωρώ ότι οι ηθικές αξίες είναι το α και το ω για να χτιστεί μια δημοκρατική κοινωνία.»

Πιο επιφυλακτικά απέναντι στον όρο **Ηθική και Αξίες** στέκεται μια μικρή μερίδα από τους ερωτηθέντες όλων των κατηγοριών, τονίζοντας την ανάγκη να οριστούν αυτές ρητά, αλλά και να αμφισβητηθούν από τους νεώτερους. Το Υπ.VIII λέει χαρακτηριστικά: «Ε, τώρα η έννοια αξία είναι ένα τεράστιο θέμα. Πρώτα-πρώτα τι ορίζεται σαν αξία από τον ενήλικα;» Το Υπ.2 υπογραμμίζει: «Για να δούμε αν υπάρχει σχέση, θα πρέπει να ορίσουμε ξεκάθαρα και τις αξίες. Γιατί μπορεί εγώ να έχω μια δική μου αξία που τη θεωρώ σημαντική. Εκεί υπάρχει ο κίνδυνος πολλών πραγμάτων».

Για το επικίνδυνα **υποκειμενικό των αξιών** κάνει λόγο και το Υπ.ζ: «Υπάρχει μεγάλη απόκλιση ανάμεσα σε αυτό που εγώ και κάποιος άλλος θεωρούμε ηθικό σε μια διαδικασία», αλλά και το Υπ. X: «Είναι πολύ υποκειμενικό, γιατί ο κάθε δάσκαλος έχει τις δικές του αξίες.» Πιο συγκεκριμένο σε αυτήν την κατεύθυνση γίνεται το Υπ.7: «Κατ' αρχάς με φοβίζει η έννοια των αξιών: τι είναι οι αξίες; Ποιος τις βάζει; [...] Πχ. Ο Trump λέει 'δεν μ' ενδιαφέρει το περιβάλλον, γιατί πόσο θα ζήσω'. Περνάει αξία μ' αυτόν τον τρόπο.» Την ανάγκη οι νέοι να 'περάσουν από κόσκινα' όσα παρέλαβαν σε αξιακό επίπεδο τονίζει στη συνέχεια: «Δε νομίζω ότι πρέπει να μάθουν αξίες, αλλά να

προβληματίζονται πάνω σε αξίες πανανθρώπινες. Αυτές δημιουργήθηκαν από κάποιους. Οι νέοι έχουν την υποχρέωση να τις αμφισβητήσουν, ποιες θα κρατήσουν...πάντα με μια κατεύθυνση σεβασμού στον εαυτό, στον άλλο, στο περιβάλλον...»

β) Απόψεις για τους περιορισμούς στην καλλιέργεια των αξιών στο σχολείο

Λιγосτοί είναι οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι/ες, που θεωρούν ότι **υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο χώρος για την καλλιέργεια αξιών**. Πιο συγκεκριμένα καταθέτουν:

Υπ.16 «Χρόνος υπάρχει, εργαλεία είναι άπλετα... τώρα που έχουμε την τεχνολογία στα χέρια μας, ό,τι θέλουμε μπορούμε να βρούμε...»

Υπ.18 «Χώρος υπάρχει. Ελπίζω να υπάρχει και διάθεση. Θέλει λίγο διερεύνηση αυτό...»

Υπ.δ «Πιστεύω ότι υπάρχει ο χώρος, ανά πάσα στιγμή. Αυτοί που ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχει χρόνος [...] λένε ψέματα. Θεωρώ ότι αυτό είναι ανικανότης ή τεμπελιά απ' τον εκπαιδευτικό. Όταν έχεις μεράκι γι' αυτό που κάνεις, κάνεις τα πάντα.»

Υπ. VIII «Σαφώς υπάρχει χώρος, δυνατότητα και ανάγκη να δουλευτούν.»

Υπ. XII «Είμαι σίγουρη ότι υπάρχει χώρος για την καλλιέργεια των αξιών αρκεί να θέλουμε να τον δημιουργήσουμε και να τον δούμε.»

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών, θεωρεί ότι **το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο κατά τρόπο ώστε να μην ενθαρρύνει ουσιαστικά, με τον ένα ή τον άλλον τρόπο, την καλλιέργεια αξιών στη σχολική καθημερινότητα**. Το Υπ.10 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Υπάρχει χώρος, αν ο εκπαιδευτικός βρει.» Ανάλογες θέσεις παίρνει και ένας καλός αριθμός υποδιευθυντών/ντριών, όπως το Υπ.ε: «Το σύστημα όπως είναι σήμερα δε δίνει χώρο στις αξίες», αλλά και προϊσταμένων, όπως το Υπ.Χ: «Νομίζω ότι θα πρέπει να καλλιεργείται στα σχολεία, ωστόσο δε θεωρώ ότι καλλιεργείται» και το Υπ.Ι: «Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δε νομίζω ότι είναι και πολύ στραμμένο σε αυτήν την κατεύθυνση. Ό,τι γίνεται δηλαδή, γίνεται πρωτοβουλιακά.»

Ποικίλοι περιορισμοί αναφέρονται από τα υποκείμενα της έρευνας.

Ηθικό έλλειμμα σε επίπεδο οικογένειας, κοινωνίας και πολιτικής ζωής διαπιστώνεται ως αιτία του αντίστοιχου ελλείμματος στην εκπαίδευση από κάποιους ερωτηθέντες όλων των κατηγοριών. Έτσι το Υπ.15 δηλώνει: «Τις ηθικές αξίες δεν τις ορίζει όμως μόνο το σχολείο δυστυχώς. Από το '80 και εδώ, υπάρχει τρομερή κατάρρευση ηθικών αξιών... [...] Προσπαθείς να φτιάξεις κάτι το πρωί και το απόγευμα γκρεμίζεται. Είναι τέτοιες οι επιρροές από το γύρω-γύρω... από μια πολιτική κατάσταση που μπάζει από παντού... όταν όλοι αυτοί που μας κυβερνούν κλέβουν και κανένας ποτέ δεν τιμωρήθηκε για κάτι... αυτά περνάνε στα παιδιά...» Ανάλογα σκέπτεται και το Υπ.α: «Στο σχολείο προσπαθείς να περάσεις κάποιες αρχές, κάποιες αξίες. Κι έρχεται ο πιτσιρικάς απ' το σπίτι και σου λέει «εμένα ο μπαμπάς μου μού τα λέει αλλιώς.» Ενδεχόμενη αντίθεση μεταξύ οικογενειακής αντίληψης περί ηθικής και εκπαιδευτικού εντοπίζει ότι μπορεί να υπάρξει το Υπ.γ: «Ο εκπαιδευτικός με τη δική του προσωπικότητα θα περάσει τα δικά του ηθικά μηνύματα, που μπορεί μερικές φορές να φέρουν σε αντιπαλότητα το οικογενειακό περιβάλλον με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού». Για σύγκρουση μεταξύ σχολείου και οικογένειας κάλε λόγο το Υπ.ΙV: «Τώρα ότι θα μπορούσε να καλλιεργηθεί ένα τέτοιο πλαίσιο στις μέρες μας για να είμαι ειλικρινής δεν το πολυπιστεύω. Το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας των ενηλίκων. Τα παιδιά όταν γυρίσουν στο σπίτι, εκεί τους ανατρέπονται τα πάντα.[...] Δεν είναι οι εποχές που το σχολείο συμπορευόταν με το σπίτι. Αυτή τη στιγμή βρίσκονται σε μεγάλη σύγκρουση.»

Απουσία χρόνου και εργαλείων, αλλά και προτεραιότητα στους γνωστικούς στόχους εις βάρος της ηθικής διαπαιδαγώγησης εντοπίζουν κάποιοι από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες, αλλά και προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων. Το Υπ.3 αναφέρει συγκεκριμένα: «Δε δίνει γενικά το σύστημα χώρο στον δάσκαλο να καλλιεργήσει αξίες.[...] Η λέξη **χρόνος** είναι το κλειδί για πολλά πράγματα. Θα μπορούσαμε να κόψουμε πολλά από τα εκπαιδευτικά, για να έχουμε την ελευθερία της διαπαιδαγώγησης και να χτίσουμε αυτές τις αξίες και τις αρχές στα παιδιά. Δε γίνεται.... Είναι πολλοί οι ανασταλτικοί παράγοντες.» Σύμφωνα με το παραπάνω, το Υπ. 1 ισχυρίζεται: «Με τον τρόπο που μιλάμε, τόσο δομημένα, αυτό δεν γίνεται στην Ελλάδα. Στο δημόσιο δεν ξέρω αν ο εκπαιδευτικός έχει τον χρόνο και τα εργαλεία για να δουλέψει τις αξίες.» Ανάλογες ιδέες, ότι δηλαδή ο δάσκαλος καλείται να υπερβεί ένα σύνολο εμποδίων του συστήματος, καταθέτουν και τα Υπ.14 και 20 αντίστοιχα: «Ουσιαστικά το εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνει χώρο. Δεν υπάρχει ο

χρόνος ν' ασχοληθείς με κάτι τέτοιο.» «Το σύστημα δε σου δίνει το χρόνο να το καλλιεργήσεις αυτό. Εσύ τον δημιουργείς.» Για απροσδιοριστία σε σχέση με αξίες και στρατηγικές, μεταξύ άλλων, μιλά το Υπ.13: *«Το ποιες αξίες υπηρετούμε και ποιες στρατηγικές επιέεγουμε για να τις παγιώσουμε, δεν υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εξαρτάται από τον δάσκαλο, τον διευθυντή, το σχολείο.»*

Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκονται όσα καταθέτει από τον χώρο των υποδιευθυντών/ντριών το Υπ.γ: *«Δεν υπάρχει δομημένο πρόγραμμα σ' αυτήν την κατεύθυνση στην ελληνική εκπαίδευση»,* αλλά και το Υπ.στ: *«Δεν ξέρω αν υπάρχει χρόνος. Εστιάζουμε πολύ στη γνώση.»* Παρόμοιες τοποθετήσεις κάνουν αρκετοί και από τους ερωτηθέντες προϊσταμένους/ες, όπως το Υπ.ν: *«Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα το θεωρώ ασφυκτικό από άποψη χρόνου. Δεν πιστεύω ότι επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν σε βάθος θέματα αξιών... μόνο μέσα από νοθεσίες, κανόνες και τιμωρίες δυστυχώς...»*, το Υπ.ΧΙΙ: *«Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όλο το κομμάτι που αφορά ήθος, αξίες, συναίσθημα θεωρείται λίγο πολυτέλεια... λίγο δορυφόρος των γνωστικών δομών...»,* ή το Υπ. VII: *«Επαφίεται στην επιθυμία του εκπαιδευτικού, να βρει τον χρόνο, τον τρόπο... να έχει τη διάθεση...»*

Για απουσία σχετικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ή και ενδεχόμενη απουσία ηθικής στάσης εκ μέρους τους, κάνει λόγο εκτός των άλλων το Υπ.4: *«Πρέπει πρώτα να έχει και ο ίδιος ο δάσκαλος διδαχθεί με αυτόν τον τρόπο, που δεν έχει. Να τα έχει ασπαστεί και να τα εφαρμόζει- εδώ βάζω ένα ερωτηματικό- και μετά να τα διδάξει. Όταν μιλάμε για Δημοτικό, είναι λίγο και οι ηλικίες.... Χρειάζεται ειδικός τρόπος για να διδαχτούν... που και ο χρόνος δεν αρκεί, και η ύλη πιέζει...»* Με τη γνώμη αυτή συμφωνεί και το Υπ.20: *«Το πώς θα γίνει αυτό έχει αφηθεί στους εκπαιδευτικούς και στις αξίες που έχει ο καθένας τους.[..] Και ανάλογα πώς θα σου κόψει το μυαλό, ανάλογα και με το δικό σου ηθικό υπόβαθρο... Οι περισσότεροί μας δεν έχουμε περάσει από τέτοιου είδους καλλιέργεια.»*

Η κούραση λόγω της οικονομικής κρίσης και των χαμηλών αποδοχών των εκπαιδευτικών αναφέρονται από το Υπ.9: *«Ο δάσκαλος συχνά είναι διεκπεραιωτικός. Ειδικά στις μέρες μας, με τα χρήματα που παίρνει, δεν θεωρεί ότι θα πρέπει να ασχοληθεί με κάτι άλλο εκτός από γνωστικούς στόχους»,* από το Υπ.Ι: *«Πολλές φορές ξεχνιόμαστε ενόψει της διεκπεραίωσης»,* αλλά και από το Υπ.12: *«Όχι, το ελληνικό*

σύστημα δε θεωρώ ότι δίνει χώρο στην καλλιέργεια του ήθους. Επαφίεται θεωρώ στο φιλότιμο του εκπαιδευτικού πάντα. »

Δεν λείπουν ωστόσο και οι απόψεις που **σχετίζονται με την ηθική διαπαιδαγώγηση με ένα σύστημα ποινών** και αποδίδουν την απουσία της στον περιορισμό χρήσης στερήσεων. Χαρακτηριστικά αναφέρει το Υπ.5: *«Εγώ θεωρώ ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι φτιαγμένο έτσι που δεν προάγει τις ηθικές αξίες, δεν έχει πολλά περιθώρια στα χέρια του ο δάσκαλος να κάνει πράγματα. Όταν δεν υπάρχει μια ποινή- με τον πιο απλό τρόπο. Παλιά υπήρχε, έστω να πάρεις μια αποβολή. Τώρα δεν μπορείς να κάνεις τίποτα- φτάνεις ως την επίπληξη.»* Το Υπ.6 εργάζεται σε σχολείο με παιδιά Ρομά και υποστηρίζει σχετικά: *«Εγώ που έχω να κάνω με παιδιά με παραβατική συμπεριφορά, σε καθημερινή βάση αντιμετωπίζουμε πολλά προβλήματα.... Και κάποια στιγμή εξαντλείται η υπομονή και τα περιθώριά σου. Ειδικά όταν δεν υπάρχει υποστήριξη και από την οικογένεια.[...] Μόνο με τη στέρηση προβληματίζονται... Είναι πολύ δύσκολο.»*

γ) Απόψεις για τους τρόπους επίτευξης της ηθικής διαπαιδαγώγησης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα

Παρά το έλλειμμα που διαπιστώθηκε από πλήθος των ερωτηθέντων στον τομέα που αφορά στην ηθική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα υποκείμενα υποστηρίζουν ότι υπάρχουν ή δύνανται να υπάρξουν τρόποι καλλιέργειας των αξιών στο σχολείο.

Ως σύνολο στάσεων και διαδικασιών του ΑΠ. και του Παραπρογράμματος αντιλαμβάνονται τον βασικό τρόπο καλλιέργειας ηθικών αξιών στους μαθητές αρκετοί από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες και προϊσταμένους/ες. Το Υπ.9 υποστηρίζει: *«Θα πρέπει να γίνεται μέσα από ποικίλες διαδικασίες, όχι σαν μάθημα- να περνά μέσα, όχι από το ΑΠ, αλλά από το παραπρόγραμμα κάθε σχολείου.»* Στο ίδιο κλίμα, το Υπ.18 αναφέρει: *«Υποτίθεται ότι προβλέπεται από το ΑΠ, είτε μέσα από τους εμφανείς στόχους μαθημάτων που άπτονται αυτών των αξιών, είτε μέσα από το παραπρόγραμμα κάθε σχολείου[...]* Μεσ στην καθημερινότητα θα πρέπει να δουλεύεται αυτό... όχι « έλα τώρα να κάνουμε ηθικές αξίες, » ενώ παρόμοια τοποθέτηση θα κάνει το Υπ.ΙΧ: *«Μ' έναν τρόπο θα 'πρεπε να διαχέεται σ' όλο το.... Πέρα από ΑΠ... στο*

αθέατο πρόγραμμα...» και το Υπ. VIII: «Δουλεύονται ως πλατφόρμα σε όλους τους τομείς οι ηθικές αξίες.»

Μέσα από τα ίδια τα διδακτικά αντικείμενα ή από προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής, μπορούν κάλλιστα τα παιδιά να λάβουν ηθική διαπαιδαγώγηση τονίζει το Υπ. 13: «Κάνουν προγράμματα οι τάξεις μου, που φτάνουν ως το σύστημα αξιών, όπως το WECARE ή το YOUTHPOWER. Υπάρχει γενικότερα έλλειμμα όμως», αλλά και το Υπ. 19: «Είναι εφικτό να τις διδάξουμε μέσα απ' όλα τα μαθήματα.» Στο ίδιο κλίμα κυμαίνονται οι απόψεις των Υπ. III: «Δουλεύεται μέσα από προγράμματα κι απ' την καλή διάθεση του εκπαιδευτικού» και Υπ. VI: «Σίγουρα μέσα από το ΑΠ., από τα κείμενα που υπάρχουν στη Γλώσσα, αλλά και στην Ιστορία και σε όλα τα μαθήματα, θεωρώ ότι μπορούν να περάσουν μηνύματα.»

Στα ειδικά σχολεία δουλεύεται το κομμάτι της ηθικής καλλιέργειας των μαθητών, κυρίως από τον κοινωνικό λειτουργό, σύμφωνα με το Υπ. 8: «Νομίζω ότι είναι βασικό. Φυσικά και δουλεύεται στο ειδικό σχολείο. Υπάρχουν πολλά βιβλιαράκια-κυκλοφορούν στο εμπόριο... Αλλά περισσότερο απ' όλους το δουλεύει με τα παιδιά η κοινωνική μας λειτουργός, με ιστορίες.»

Προσεγγίσεις σε θέματα ηθικής μέσα από τη συζήτηση και τον προβληματισμό με **εναύσματα από την κοινωνική καθημερινότητα** μπορούν να γίνουν με ευχέρεια, σύμφωνα με τις απόψεις του Υπ. 5: «Νομίζω ότι έχουμε σίγουρα πολύ καλές αφορμές να αγγίζουμε θέματα αξιών ... που προκύπτουν είτε απ' την ίδια την ομάδα, είτε από την κοντινή και ευρύτερη κοινωνία». Αντίστοιχες απόψεις εκφράζονται και από το Υπ. VII: «Νομίζω ότι η ηθική δεν είναι κάτι που μπορεί να διδαχτεί σα μάθημα. Διδάσκεται μέσα από την καθημερινότητα, με εμπειρίες», το Υπ. XI: «Πάλι δουλεύεται μες απ' την καθημερινότητα: στην τάξη, στον κήπο, στα σχολικά συμβούλια...», το Υπ. II: «Καλλιεργείται με το τι ζεις στην καθημερινότητά σου, σε ποια πρότυπα εκτίθεσαι.»

Μέσω της μελέτης της αρχαίας ελληνικής γραμματείας θεωρεί ότι μπορεί να επιτευχθεί η ηθική διαπαιδαγώγηση το Υπ. 17: «Το εργαλείο είναι η αρχαία ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία[...] Πρέπει να επιστρέψουμε στα κείμενα, όχι γιατί είμαστε παλιομοδίτες, αλλά γιατί αυτό είναι ελληνισμός... που του περισσεύει η δημοκρατία... κι αν δεν το μάθουμε εμείς στους μαθητές μας μέσα από Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη

δομημένα... ε, τότε θα καμαρώνουμε τα μεγάλα Πανεπιστήμια του κόσμου που το κάνουν...»

Σε επίπεδο **πολιτικής στόχευσης και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών** βλέπει τη λύση το Υπ.ΧΙΙ: «Πρέπει να το δούμε σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής», ενώ κάτι παρόμοιο προτείνει και το Υπ.ΙΙ: «Αυτά τα πράγματα αλλάζουν λίγο-λίγο, παίρνοντας σημαντικές αποφάσεις. Ο χώρος θα δημιουργηθεί, αν φτιάξεις τη μαγιά, μια κρίσιμη μάζα ανθρώπων μέσα στο Πανεπιστήμιο, να τους πλαισιώσεις με άλλους ανθρώπους και με δομές.»

3.7 Αντιλήψεις για την ύπαρξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση

Στις μέρες μας γίνεται πολύς λόγος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, η στόχευση για κάτι τέτοιο σε επίπεδο αναφοράς τουλάχιστον, διαπερνά ένα σύνολο διατάξεων που αφορούν στα εκπαιδευτικά πράγματα. Οι νέες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες, έτσι όπως εξελίσσονται, με τα προσφυγικά και μεταναστευτικά κύματα σε πρωτοφανή άνοδο, αλλά και η λεγόμενη οικονομική κρίση στον ελληνικό χώρο, καθιστούν το θέμα κομβικό και επιβάλλουν τον επιστημονικό διάλογο περί αυτού.

Οι ίσες ευκαιρίες όλων στην εκπαίδευση- ή τουλάχιστον η προσπάθεια δημιουργίας τους- συνιστούν κομβικό χαρακτηριστικό μιας δημοκρατικής πολιτείας και κατ' επέκταση ενός δημοκρατικού σχολείου. Ακολουθως, καταγράφονται οι αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας σε σχέση με το αν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, οι ερωτηθέντες καταθέτουν τις απόψεις τους για το αν η ύπαρξη ή η ανυπαρξία ίσων ευκαιριών δύναται να επηρεάσει το ποιόν των μελλοντικών πολιτών, ως προς το μοντέλο της δημοκρατίας που θα αναπαραγάγουν.

α) Αντιλήψεις για το αν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ένας αριθμός ερωτηθέντων αρχικά, προβληματίζεται και καταθέτει τις απόψεις του για το **τι μπορεί να σημαίνει ο όρος ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση**. Το Υπ.3 καταλήγει: «*Ίσες ευκαιρίες... να μπορούν να πηγαίνουν όλα τα παιδιά σχολείο... αυτό*

είναι το πρώτο βήμα...» Το Υπ. VIII συλλογίζεται τι δεν συνιστά ίσες ευκαιρίες: «Είναι αντικείμενο μελέτης και κουβεντιάζεται πάρα πολύ το τι σημαίνει ίσες ευκαιρίες. Το να είμαστε σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με ίδια γνωστικά αντικείμενα για όλους ή ίδιες δοκιμασίες για όλους, αυτό δε δημιουργεί ίσες ευκαιρίες». Αρκετά πιο εξατομικευμένα αντιλαμβάνεται το ζήτημα το Υπ.18: «Στην εκπαίδευση θα έπρεπε να υπάρχουν οι ευκαιρίες που έχει ανάγκη κάθε άτομο για να εξελιχθεί σε μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.[...] κατάλληλες συνθήκες κατ' άτομο, διαφορετικές σε κάθε αναπτυξιακή φάση.» Σύμφωνα με αυτήν την άποψη βρίσκεται και το Υπ.11: «Ίσες ευκαιρίες σημαίνει ότι ο καθένας μπορεί να καλύψει την ανάγκη του, όποια κι αν είναι αυτή. Κι εμείς είμαστε εδώ για να διαμορφώσουμε το περιβάλλον, ώστε να την καλύψει μόνος του.» Διάφορες οπτικές γωνίες για τον όρο μεταφέρει προβληματιζόμενο το Υπ.11: «Κάποιοι θα έχουν την άνεση, θα έχουν ευκαιρίες... Κάποιοι θα τις δημιουργήσουν μόνοι τους. Κάποιοι θα έχουν μια, κάποιοι δεν θα έχουν καμία, ποτέ. [...] Αν ίση ευκαιρία είναι να γράψουν όλα τα παιδιά το ίδιο διαγώνισμα, την πάτησες κι εσύ και τα παιδιά.»

Παρά τους όποιους προβληματισμούς για την εννοιολόγηση του όρου, **σχεδόν χωρίς εξαίρεση, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για όλους στο σχολείο.** Το Υπ.Χ υποστηρίζει: «Εννοείται ότι θα έπρεπε να υπάρχουν.» Το Υπ.9 δηλώνει χαρακτηριστικά: «Το σχολείο πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες, λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν υπάρχουν ίσες αφετηρίες». Μια Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων διευθύνει το Υπ.17, που βάζει μια ακόμη παράμετρο στο θέμα: «Είναι σημαία η άρση των ανισοτήτων. Είμαι διευθύντρια σε μια μονάδα που ορίστηκε να είναι ΔΥΕΠ. Υπήρξαν συγκρούσεις στην τοπική κοινωνία και θεώρησα χρέος μου να το λέω αυτό στους γονείς και να το υπηρετώ: ίσες ευκαιρίες για όλους, ένταξη όλων. Όμως η ασπίδα μου σ' αυτό είναι οι αξιακές μου ορίζουσες. Το ελληνικό αξιακό σύστημα». Πιο συγκεκριμένο στο τι θα έπρεπε να προσφέρει ένα σχολείο ίσων ευκαιριών είναι το Υπ.11: «Ένα σύστημα θα πρέπει να μπορεί να προσφέρει στον καθένα αυτό που του ταιριάζει και αυτό που έχει ανάγκη[...] Προτιμώ να ακούω για σχολείο δικαιοσύνης, για σχολείο ευέλικτο και κοινωνία ευέλικτη που θα φτιάχνει το σύστημα πάνω στο άτομο και όχι το αντίστροφο.»

Ως χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας δημοκρατικής κοινωνίας και στοιχείο που θα έπρεπε να υπάρχει στην εκπαίδευση αντιλαμβάνεται τις ίσες ευκαιρίες και το σύνολο των ερωτηθέντων υποδιευθυντών/ντριών. Το Υπ.β τονίζει: «Η έννοια της ισότητας

των ευκαιριών είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηθική και τη δημοκρατία.» Σύμφωνα γνόμενη καταθέτει και το Υπ.γ: «Όλοι έχουν δικαίωμα να πάρουν όσα μπορούν να πάρουν από την εκπαίδευση», αλλά και το Υπ.δ: «Σαν άνθρωπος πιστεύω φυσικά στις ίσες ευκαιρίες, κάθετα σαν κουλτούρα.»

Δεν λείπουν βέβαια και φωνές-λιγοστές- που τοποθετούνται... λίγο διαφορετικά επί του θέματος των ίσων ευκαιριών, και οι δυο από τον χώρο των διευθυντών/ντριών. Έτσι το Υπ.19 δηλώνει: «Απ' τη στιγμή που το επίσημο κράτος έβαλε τους Αλβανούς μέσα και τους δίνει τη σημαία, εγώ ποια είμαι για να αντιδράσω; Ας διαβάσουν και τα δικά μας να την πάρουν τη σημαία...» **Προτεραιότητα στις ευκαιρίες εκπαίδευσης στους πολίτες της χώρας μας έναντι των ξένων** δίνει μόνο- η μια και μοναδική εξαίρεση ανάμεσα στους ερωτηθέντες- το Υπ. VI : «...για τη χώρα μας αν θέλετε, επειδή θεωρείται δημόσια εκπαίδευση αυτό, δηλαδή δίνεται από το κράτος στους πολίτες του κράτους, σίγουρα θεωρώ ότι πρέπει να προηγείται αυτό το κομμάτι. Επειδή έχουμε μάθει να ζούμε με τους μετανάστες και θεωρούνται κι αυτοί ένα κομμάτι του κράτους, έρχονται σχεδόν στα ίσα με τους πολίτες...»

Στη συνέχεια, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων από όλες τις κατηγορίες θεωρούν ότι **παρότι θα έπρεπε, δυστυχώς δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες έτσι όπως είναι δομημένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.** Το Υπ.1 αναφέρει: «Δεν θεωρώ ότι υπάρχουν ίσες ευκαιρίες και είναι κρίμα... θα έπρεπε όλα τα παιδιά να μπορούν να εκτίθενται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ασφαλή και με αγάπη...» Το Υπ.8 εξάλλου δηλώνει πιο απόλυτα: « Θεωρώ ότι δεν υπάρχει κανενός είδους ισότητα. Ας πρεσβεύουν και ας λένε όλοι οι νόμοι της ειδικής αγωγής ότι θέλουν να φτιάξουν πολίτες που να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία. Δεν θεωρώ ότι η κοινωνία μας έχει αποδεχτεί αυτά τα παιδιά ουσιαστικά. Γιατί αν τα είχε, θα είχε αλλάξει και τους όρους της εκπαίδευσής τους.» Και το Υπ.στ στο ίδιο κλίμα ισχυρίζεται: «Θεωρητικά λέμε ότι υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, ενώ ουσιαστικά δεν υπάρχουν». Αντίστοιχα συλλογίζεται και το Υπ.ΙV: «Πιστεύω ότι δεν υπάρχουν ίσοι όροι εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, ενώ σαφέστατα και θα έπρεπε.»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εμπειρία ενός υποκειμένου από τον χώρο των υποδιευθυντών/ντριών, του Υπ.ζ: «Εγώ σα μαθήτρια, φεύγοντας από ένα δημόσιο σχολείο στη Ν. Ιωνία, βρέθηκα σε ένα ιδιωτικό στο Μαρούσι και χάωθηκα.... Ξαφνικά βρέθηκα με παιδιά που θεωρούσαν 'φυσιολογικό' μόνο αυτό που βίωναν σπίτι τους, το

τρίπατο σπίτι, το υπέρογκο χαρτζιλίκι... οπότε θεωρώ ότι εκεί υπάρχουν πολύ μεγάλα χάσματα...»

Για **καλές προθέσεις** και **τυπικές στοχεύσεις** σε σχέση με την ισότητα ευκαιριών κάνει λόγο και μια σειρά από τους ερωτηθέντες προϊσταμένους/ες Νηπιαγωγείων. Το Υπ. VII αναφέρει σχετικά: *«Σαν έννοια και σαν πρόθεση υπάρχει. Στην πράξη κολλάει.»* Το Υπ. XIII δηλώνει: *«Θα ήταν πολύ ωραίο να συμβαίνει αυτό- ιδεολογικά είναι ωραίο μοντέλο. Αλλά όχι.»* Στο ίδιο κλίμα απαντά και το Υπ. XI: *«Η μόνη ισότητα ευκαιριών που βλέπω είναι η πρόσβαση στην υποχρεωτική εκπαίδευση.»* Πιο απαιτητικά φαίνεται να στέκεται γύρω από το θέμα το Υπ. XII: *«Δεν θεωρώ ότι υπάρχουν ίσες ευκαιρίες, ενώ θα έπρεπε. Είναι θέματα να λογοδοτούμε στον εαυτό μας ως κράτος και εκπαιδευτικό σύστημα. Είμαστε ένας λαός που έχει βιώσει την προσφυγιά... όλη αυτήν την εμπειρία εγώ δεν τη βλέπω.»* Φωτεινή εξαίρεση στον θλιβερό κανόνα της ανισότητας ευκαιριών θεωρεί κάποιες ειδικές κατηγορίες σχολείων το Υπ. VIII: *«Το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν θεωρώ ότι δίνει ίσες ευκαιρίες. Με εξαίρεση κάποια σχολεία όπως τα ειδικά, τα καλλιτεχνικά, τα μουσικά σχολεία, που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίσουν διαφορετικά τα θέματα που τα αφορούν.»*

Οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες κάνουν λόγο για ποικίλες μορφές ανισοτήτων στην εκπαίδευση, αναφερόμενοι στις **κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες**, στις **διαφορές μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης**, στην **άνθιση της παραπαιδείας**, στην **κατάργηση ολιγοθεσίων σχολείων**, στην **απουσία δομών για χαρισματικούς μαθητές**, στις **ιδιαίτερες συνθήκες φοίτησης προσφύγων και Ρομά μαθητών**:

Υπ. 2 *«Ίσες ευκαιρίες θα έπρεπε να υπάρχουν. Έχω περάσει από σχολεία στην επαρχία, σε εργατικές περιοχές, με αυξημένο αριθμό Ποντίων ή Ρομά μαθητών... ίσες ευκαιρίες δεν υπάρχουν ούτε κτηριακά...[...] Το πιο απλό: ένα διθέσιο σχολείο μιας επαρχιακής περιοχής, δεν μπορεί να έχει όλες τις ειδικότητες...»*

Υπ. 5 *«Δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Όταν το παιδί δεν μπορεί να μάθει τα Αγγλικά στο σχολείο... τις ξένες γλώσσες... και λειτουργεί όλη αυτή η παραπαιδεία... Τι ίσες ευκαιρίες δίνει δηλαδή;»*

Υπ. 7 *«Είναι αυτονόητο ότι πρέπει να υπάρχουν. Δεν υπάρχουν όμως, γιατί υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες, οικονομικές ανισότητες, οι οποίες δεν αμβλύνονται από το κράτος, ιδιαίτερα μέσα στην κρίση. Αγγλικά-να σας φέρω ένα παράδειγμα- δεν είναι στο*

δημοτικό δημόσιο σχολείο σε επίπεδο που να μη χρειαστεί το παιδί να πάει φροντιστήριο...»

Υπ.10 «Θα πρέπει να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Δυστυχώς δεν υπάρχουν. Είδατε πόσα **ολιγοθέσια σχολεία έχουν καταργηθεί.**»

Υπ.13 «Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν και δεν υπάρχουν. Κάθε σχολείο έχει διαφορετικά μέσα στη διάθεσή του. **Ιδιωτική με δημόσια εκπαίδευση είναι τεράστιες οι διαφορές.**»

Υπ.19 «Όταν έχεις μια τάξη με 3-4 επίπεδα παιδιών, το έξυπνο παιδί θα πάει χαμένο. Γιατί στην Ελλάδα, **δε φτιάξαμε σχολεία για χαρισματικά παιδιά.** Το μέτριο παιδί θα πάει μπροστά. Το έξυπνο παιδί θα αφομοιωθεί και θα βαρεθεί.»

Υπ.20 «Τυπικά το σύνταγμά μας λέει ότι ίσες ευκαιρίες υπάρχουν για όλους. Και θα έπρεπε φυσικά για μένα[...] Στην πραγματικότητα όμως δεν υπάρχουν. Απ' τη στιγμή που έχει σημασία σε ποια γειτονιά θα γεννηθεί ένα παιδί, πόσα λεφτά έχουν οι γονείς του, πόσο μορφωμένοι θα είναι, αν είναι αρτιμελές, αν έχει υψηλό ή χαμηλό νοητικό πηλίκο, αν είναι άσπρο ή μαύρο, **Ρομά ή όχι...** για μένα δεν είναι ίσες ευκαιρίες.»

Ίδιες απόψεις για ποικίλες ανισότητες καταθέτουν και κάποιοι ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντρίες:

Υπ.ε «Δεν υπάρχουν {ενν. ίσες ευκαιρίες}. **Ιδιαίτερα στην επαρχία.** Εννοούμε στα χωριά που ερημώθηκαν μετά το '60. Ρώτησες τον γονιό αν μπορεί να ξεσηκωθεί απ' το χωριό να τρέχει το παιδί του στην πόλη;»

Υπ. δ «Δεν υπάρχουν φυσικά στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Εδώ τα **ειδικά σχολεία** παλεύουν. Έχω φίλης μου παιδί με αυτισμό, που το έχουν μαζί με περίπτωση βαριάς νοητικής στέρησης...»

Υπ.γ «Θεωρώ ότι δεν υπήρξαν ποτέ. Πιστεύω πως είμαστε μια **ξεκάθαρα ταξική κοινωνία** και εννοείται ότι το κάθε κοινωνικό στρώμα προσπαθεί να δώσει όσο το δυνατό περισσότερα στα παιδιά του».

Υπ. β «Σε πολύ θεωρητικό επίπεδο υπάρχουν ίσες ευκαιρίες- πολύ αμφιβάλλω αν ισχύει κάτι τέτοιο επί της ουσίας. Μπορείς να βρεις **τρομερές διαφορές** σε σχολικές μονάδες

που γειτνιάζουν κιόλας, και ως προς το πώς λειτουργούν και ως προς τον μαθητικό τους πληθυσμό.»

Υπ. α «Δυο παιδιά στο ίδιο τμήμα... το παιδί του εργάτη είναι πολύ πιο υποβαθμισμένο απ' το παιδί κάποιου που έχει μια οικονομική επιφάνεια, κάποια θέση. Μιλάμε για ίσες ευκαιρίες τύποις. Όχι κατ' ουσίαν.»

Ακολουθώντας τον ίδιο τρόπο σκέψης, για ποικίλες ανισότητες που έχουν να κάνουν με έλλειμμα στην εξατομίκευση με βάση τις ανάγκες των μαθητών, με έλλειμμα στις υποδομές των γενικών σχολείων για παιδιά με αναπηρία, με πρόωμη σχολική εγκατάλειψη, με στερεοτυπικές αντιλήψεις που παρεμποδίζουν τον δρόμο προς την ισότητα των ευκαιριών, αλλά και με ρατσισμό, περιχαράκωση των προσφύγων, ανεπάρκεια στις προσφυγικές δομές μιλούν κάποιοι από τους ερωτηθέντες προϊσταμένους/ες:

Υπ.ΙΧ «Ίσες ευκαιρίες υπάρχουν θεωρητικά για όλα τα παιδιά εφόσον εντάσσονται στη δωρεάν εκπαίδευση. Από την άλλη, κάποιοι έχουν περισσότερες ανάγκες. Αυτό που λείπει δηλαδή είναι η εξατομίκευση στις ανάγκες ενός παιδιού, ας πούμε που δε μιλά καλά τη γλώσσα γιατί έχει έρθει από άλλο μέρος, ή έχει μαθησιακές δυσκολίες και χρειάζεται στήριξη.»

Υπ. VII «Ενώ μεν έχουν όλοι τη δυνατότητα να δώσουν εξετάσεις, να πάνε σχολείο, να... να... να... βλέπουμε συχνά ότι πολλά παιδιά εγκαταλείπουν νωρίς, πολλά παιδιά δεν μπορούν να πάνε φροντιστήριο και δεν έχουν τα ίδια αποτελέσματα στις εξετάσεις...»

Υπ. V «Δεν διαφωνώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες... Ίσα-ίσα... υπερθεματίζω γι' αυτό... Δεν πιστεύω όμως ότι υπάρχουν... και μόνο τις γυναίκες να πάρουμε σαν παράδειγμα... το κορίτσι μεγαλώνει με την ιδέα ότι μπορεί να κάνει συγκεκριμένα πράγματα ως προς την εκπαίδευσή του. Τα στερεότυπα είναι πολύ ισχυρά από τις πολύ μικρές ηλικίες.»

Υπ. III «Έτσι όπως είναι θεσμοθετημένο το σύστημά μας, επισήμως υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Εδώ έχω μια ένσταση, γιατί ενώ υπάρχουν φορείς που ασχολούνται με τα ΑΜΕΑ, στην Ελλάδα δεν βλέπω να υπάρχουν φορείς για παιδιά με αυξημένα προσόντα. Νομίζω ότι εδώ χωλαίνουμε σαν κράτος.»

Υπ.Ι «Εννοείται... είναι βασικό να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Δεν πολυ-υπάρχουν όμως. Υπάρχει πολύς **ρατσισμός** στην κοινωνία μας.»

Υπ.VIII «**Τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες** ας πούμε εντάσσονται στα 'κανονικά' σχολεία που όμως συχνά δεν έχουν τις υποδομές.[...] Οι **δομές υποδοχής προσφύγων δεν είναι επαρκείς**. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν το καλύτερο που μπορούν, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό.

Υπ.XI «Κοίτα... δε βλέπω να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση... θα έπρεπε, αλλά ...το σύστημα όπως είναι δεν είναι για όλους. Είναι γι' αυτούς που μπορούν να δίνουν **οικονομική ενίσχυση** στα παιδιά τους... Κατ' αρχήν πρακτικά, τα παιδιά ας πούμε που μένουν στο Καστελόριζο...»

Υπ.XII «Πχ. **Τη διαφορετικότητα των παιδιών των προσφύγων** προσπαθήσαμε να την διαφυλάξουμε υποτίθεται και με τα διαπολιτισμικά σχολεία **την περιχαράκώσαμε**. Δεν δώσαμε καμία ευκαιρία σ' αυτούς τους ανθρώπους να αλληλεπιδράσουν εμπλουτιστικά με την πλειοψηφία. Τους περιχαράκώσαμε για να τους προστατέψουμε [...] κι εν τέλει τους αφομοιώνουμε.»

Ιδιαίτερη αναφορά χρειάζεται να γίνει στο σημείο αυτό, σε όσα καταθέτει ως εμπειρίες το Υπ.8, το οποίο διευθύνει επί σειρά ετών ένα **ειδικό σχολείο**, για τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου, που μόνο ισότητα ευκαιριών δεν δηλώνουν.

Υπ.8 « Εδώ και δέκα χρόνια είμαι σ' ένα ειδικό σχολείο και κάθε χρόνο μου φέρνουν 30 και 35 καινούριους εκπαιδευτικούς για ν' αναλάβουν τους μαθητές. **Χρειάζεται ένα μόνιμο προσωπικό**. Να φτιαχτεί μια κοινή κουλτούρα. Να γνωρίζει ο ένας τις ανάγκες του άλλου και να υπάρχει κοινό όραμα.[...]

Ποια ισότητα όταν πέρυσι μου δώσαν για **λειτουργικά έξοδα του σχολείου 600 ευρώ**; Πως θα περάσει ένα καινούριο σχολείο με 18 αίθουσες, με όλες τις ανάγκες που έχουν αυτοί οι μαθητές, που ακόμα και πάνες τους αλλάζαμε...[...]

Όταν τους **ζητάμε αίθουσες διδασκαλίας** γιατί έχουμε βάλει παιδιά στο κυλικείο, μας λένε « Μια χαρά είναι. Υπάρχουν κι άλλες ανάγκες. Δεν μπορούμε να ασχολούμαστε συνέχεια με τα ειδικά σχολεία...» Κάθε χρόνο γίνεται και χειρότερο...»

Κάποιοι από τους ερωτηθέντες καταθέτουν ότι **το κράτος καταβάλει προσπάθειες προς την κατεύθυνση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, με αμφίβολα**

ωστόσο αποτελέσματα για ποικίλους λόγους. Το Υπ.Χ δηλώνει: «*Νομίζω ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάνει μια προσπάθεια σ' αυτήν την κατεύθυνση. Δεν ξέρω βέβαια το κατά πόσο το πετυχαίνει.*» Το Υπ.3 αναφέρει:«*Γίνεται μια προσπάθεια ισότητας των μαθητών τα τελευταία χρόνια. Γίνεται μια προβολή του θέματος του bullying κι ότι όλοι οι μαθητές είναι ίσοι ανεξάρτητα από το δέρμα τους, από το... το.. το.... Αλλά αυτό το θέμα είναι κοινωνικό, δεν είναι μόνο εκπαιδευτικό.*» Το Υπ.ΧΙΙΙ ισχυρίζεται: «*Έχουν προσπαθήσει να βάλουν κάποια στοιχεία, να μπορούμε να αποδεχόμαστε την προέλευση από άλλη χώρα ή το άλλο θρήσκευμα. Το κράτος κάνει κάποιες προσπάθειες, αλλά...*» Το Υπ.18 λέει σχετικά: «*Εγώ ξέρω ότι στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν υπάρξει- και μέσα στην κρίση- πολλοί θεσμοί και διαδικασίες που η φιλοσοφία τους, ο στόχος, το όραμά τους είναι προς τα εκεί. Στην εφαρμογή βέβαια, υπάρχουν ανισορροπίες*». Κάποιες ευθύνες για την όξυνση των ανισοτήτων αποδίδει, εκτός των άλλων, και στους εκπαιδευτικούς το Υπ.6:«*Θα έπρεπε να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Δίνει το κράτος κάποιες ευκαιρίες, αλλά στο τέλος, για πολλούς λόγους-συνθήκες οικογενειακές, πολιτιστικές...-δεν επιτυγχάνεται ο σκοπός. Διατίθενται κάποια χρήματα που σπαταλούνται. Αλλά κάνει ο άλλος σωστά τη δουλειά του;*»

Δεν λείπουν ωστόσο, εκ μέρους των ερωτηθέντων, και οι φωνές που αναφέρονται σε **συγκεκριμένες προσπάθειες και παροχές του κράτους, όπως η δυνατότητα για δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, για παράλληλη στήριξη, ενισχυτική διδασκαλία, η δημιουργία σχολείων ΔΥΕΠ, που δηλώνουν ξεκάθαρη μέριμνα για την άμβλυνση των ανισοτήτων.** Σε αυτό το κλίμα κινούνται οι τοποθετήσεις του Υπ.16: «*Τυπικά και νομοθετικά υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Οι εκπαιδευτικοί είμαστε πολύ δεκτικοί και προσπαθούμε να ενισχύσουμε και να υλοποιήσουμε*» και του Υπ.14: «*Νομίζω ότι γίνονται προσπάθειες. Δίνονται οδηγίες και ηλεκτρονικά στο σχολείο, όπου υπάρχει αυτή η τάση.*» Το Υπ.15 υποστηρίζει ότι στην Ελλάδα τα πράγματα είναι συγκριτικά καλύτερα απ' ό, τι σε χώρες του εξωτερικού στον τομέα των ίσων ευκαιριών: «*Είναι σαφές ότι θα πρέπει να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες. Μπορώ να πω ότι σε αυτόν τον τομέα στην Ελλάδα είμαστε καλύτερα από άλλες χώρες. Είναι λιγότερος ο ρατσισμός απ' ό, τι στην 'πολιτισμένη Δύση'. Για παράδειγμα η δωρεάν εκπαίδευση, δίχως να αξιολογώ την ποιότητά της, είναι μια αλήθεια στη χώρα μας.*» Θετικά βλέπει τις κείμενες διατάξεις και το Υπ.17, επισημαίνοντας την ανάγκη να μην γίνονται διαρκείς νομοθετικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης, ώστε εν καιρώ να

παραχθεί ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα: «Είδα ότι έχουν γίνει πολλές προσπάθειες στις διατάξεις. Προσπάθειες που σε καμία χώρα του κόσμου δεν μπορούν να ευοδωθούν αν δεν εφαρμοστούν για το διάστημα εκείνο που προβλέπεται με βάση τα επιστημονικά δεδομένα. [...] Αν δεν δώσουμε πνοή 30 ετών σε μια πολιτική βούληση, ώστε να έχουμε μετρήσιμο αποτέλεσμα, δεν μπορούμε να ξέρουμε....»

Πολύ συγκεκριμένο στις θετικές διαπιστώσεις του φαίνεται και το Υπ.4: «**Νομίζω ότι υπάρχουν ίσες ευκαιρίες. Στα ειδικά σχολεία** αυτή τη στιγμή δίνεται **προτεραιότητα στη στελέχωση** και λόγω των ΕΣΠΑ στελεχώνονται τα σχολεία αυτά. Επιτρέπεται πια η παράλληλη στήριξη ή η **κατ' οίκον διδασκαλία** για τα παιδιά που δεν μπορούν να πάνε σχολείο... για τους αλλοδαπούς και τους πρόσφυγες, κι εκεί δίνεται μεγάλη βαρύτητα. **Υπάρχουν συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα για ίδρυση τμημάτων υποδοχής, ΖΕΠ1, ΖΕΠ2, ή φροντιστηριακά τμήματα...** τώρα τελευταία έχουμε και τις **ΔΥΕΠ- Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων...** αν τελειώσουν τα ΕΣΠΑ δεν ξέρω τι θα γίνει...»

Το Υπ.9, εργάζεται σε **διαπολιτισμικό σχολείο** και αναφέρεται επίσης στο κομμάτι της **παράλληλης στήριξης** : «Για τον σκοπό αυτό, ειδικά στο διαπολιτισμικό σχολείο, πέρ' από τη δυνατότητα να διατίθενται εκπαιδευτικοί για παράλληλη στήριξη, διατίθενται και για ενισχυτική διδασκαλία». Μια άλλη εικόνα γι' αυτές τις παροχές του κράτους καταθέτει το Υπ.12 που διευθύνει **ολοήμερο σχολείο**: «**Θεωρώ ότι δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με το στυλ που είναι τώρα, με τόση περικοπή των κονδυλίων...** όταν θέλεις παράλληλη στήριξη τη θες συνέχεια στο σχολείο, όχι να τρέχει σε τρία σχολεία κι όταν πηγαίνεις εκδρομή να πρέπει να βρεις δάσκαλο...», ενώ σύμφωνο μοιάζει και το Υπ.ΧΙΙΙ :«**Ένα παιδί αυτιστικό πρέπει να έχει τη δυνατότητα να έχει παράλληλη στήριξη, αλλά δεν ξέρουμε αν θα έρθει και τότε.**»

β) Αντιλήψεις για την ύπαρξη ίσων ευκαιριών στο μέλλον

Αρκετοί από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες θεωρούν ότι η ύπαρξη άνισων όρων στην εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά και τα επηρεάζει. Το Υπ.12 λέει σχετικά: «**Ναι επηρεάζει {ενν. αυτή η κατάσταση} τα παιδιά**». Αντίστοιχα θεωρεί και το Υπ.13: «**Ε, βέβαια θα τα επηρεάσει τα παιδιά και τη στάση τους**». Πιο συγκεκριμένα το τοποθετεί το Υπ.20: «**Φυσικά και επηρεάζονται τα παιδιά. [...]** Όταν

μεγαλώνεις ξέροντας ότι ε, ναι μωρέ... το τάδε παιδάκι, η μάνα του μοδίστρα και ο πατέρας του χτίστης. Τι περίμενες να γίνει; Πυρηνικός φυσικός; Πώς αντιλαμβάνεται ένα παιδί τη δημοκρατία; Ως το δίκαιο του ισχυρότερου;» Και στον χώρο των υποδιευθυντών/ντριών υπάρχουν αντίστοιχες απόψεις, όπως αυτή του Υπ.α: «Σαφέστατα και επηρεάζει τα παιδιά» ή του Υπ.δ: «Σαφώς και επηρεάζει τα παιδιά όταν βλέπουν ότι ένα παιδί έχει τη δυνατότητα και το άλλο δεν την έχει...», Ανάλογα σκέφτονται και κάποιοι από τους ερωτηθέντες προϊσταμένους/ες, όπως το Υπ.ΧΙΙ: «Είναι φοβερό πως αφουγκράζονται τα παιδιά τις καταστάσεις... ακόμα και παιδιά που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει τον λόγο...», αλλά και το Υπ.Ι: «Τα παιδιά αντιλαμβάνονται όχι αυτό που θα τους πούμε, αλλά αυτό που ξέρουν ότι συμβαίνει». Για συγκρουσιακή εξάλλου εσωτερική συνθήκη στα παιδιά μιλά το Υπ.VII: «Επηρεάζει η κατάσταση αυτή τα παιδιά, γιατί η κοινωνική καθημερινότητά μας έχει πολλές αντιφάσεις και παραδείγματα μη δημοκρατίας. Κάποια στιγμή, μεγαλώνοντας τα παιδιά, τα βλέπουν αυτά και φυσικά θα υπάρξει σύγκρουση μέσα τους».

Ένας καλός αριθμός από τους ερωτηθέντες θεωρεί ωστόσο, ότι **τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα στο μέλλον να σταματήσουν τον φαύλο κύκλο της ανισότητας των ευκαιριών**, λαμβάνοντας εφόδια από μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση σε αυτήν την κατεύθυνση. Το Υπ.2 ισχυρίζεται: «Πιστεύω ότι οι δυνατότητες να ξεπεραστεί αυτό το μοντέλο υπάρχουν στα παιδιά... αν τα παιδιά μεγαλώνοντας, δεν αλλάζουν τις απόψεις τους μέσα από την εκπαίδευση, τότε η εκπαίδευση έχει χάσει το παιχνίδι....» Ομοίως τοποθετείται και το Υπ.4: «Πολλές φορές τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει μέριμνα για τους μαθητές με δυσκολία.[...] Όταν βιώνεις κάτι, νομίζω ότι προσπαθείς να το διατηρήσεις και να το βελτιώσεις...» Μεγάλο ρόλο σε αυτή την υπέρβαση/ ανατροπή της κατάστασης μελλοντικά, θεωρεί το Υπ.7 ότι θα παίξει η ύπαρξη του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών: « Τα παιδιά αντιλαμβάνονται... γι' αυτό είναι και πιεσμένα. Δυνατότητες να ξεπεραστεί αυτό το μοντέλο δίνει το διαδίκτυο, η τεχνολογία. Στην ουσία, το διαδίκτυο αντιστέκεται στο να φτιάξουμε μια αστική δημοκρατία, ολοκληρωτική...» Ευθύνη στους ενήλικες για τις ανισότητες και εμπιστοσύνη στα παιδιά δηλώνει το Υπ.στ: «Εμείς οι ενήλικες δημιουργούμε προκαταλήψεις στα παιδιά και τα οδηγούμε σ' έναν τέτοιο δρόμο. Τα παιδιά είναι ανοιχτά».

Κάποιοι από τους ερωτηθέντες αντιμετωπίζουν το ζήτημα πιο περιπτωσιολογικά, θεωρώντας ότι είναι θέμα ατόμου το αν οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί

πολίτες θα αναπαραγάγουν ή θα ανατρέψουν ένα μοντέλο εκπαιδευτικής ανισότητας. Το Υπ.5 υποστηρίζει: *«Εξαρτάται από τις εσωτερικές δυνάμεις του καθενός. Μπορεί κάποιος αυτό που βίωσε να το αναπαράξει. Άλλοι θα πουν «δε μ' άρεσε εμένα αυτό το πράγμα, ας το βελτιώσω.»*

Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες και προϊσταμένους/ες θεωρούν πως τα παιδιά επηρεάζονται αρνητικά από την ανισότητα των ευκαιριών, χωρίς όμως αυτό να είναι οριστικό και αθεράπευτο. Το υπ.β υπογραμμίζει: *«Καλώς ή κακώς κάποια παιδιά θα προέρχονται πάντα από περιβάλλοντα που υστερούν. Αυτό το συνειδητοποιούν ή θα το συνειδητοποιήσουν κάποια στιγμή στη ζωή τους. Είναι όμως πολύ σημαντικό το να έχουν μια θετική εμπειρία, να βλέπουν ότι μπορούν να αλλάξουν....»* Στο ίδιο κλίμα κινείται και το Υπ.ν: *«Σ' ένα βαθμό θα αναπαράγουν το βιώμά τους, αλλά δεν θεωρώ ότι θα εγκλωβιστούν σ' αυτό...»*

Υπάρχει τέλος και μια μερίδα από τους ερωτηθέντες που τοποθετούνται απαισιόδοξα γύρω απ' το θέμα, θεωρώντας ότι επειδή **τα παιδιά μεγαλώνουν σε συνθήκες ανισότητας, αυτές και θα αναπαράγουν.** Το Υπ.6 αναφέρει: *«Τα βιώματά μας, μας συνοδεύουν. Δεν υπάρχει περίπτωση να ξεφύγουμε απ' αυτά.»* Το Υπ.γ δηλώνει: *«Θεωρώ ότι επηρεάζει τα παιδιά.[...] Μειώνει πολύ την προσπάθεια των παιδιών η συνειδητοποίηση ότι δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες.»* Ανάλογες σκέψεις καταθέτουν και τα Υπ.ΧΙ και Υπ.ΙV αντίστοιχα: *«Κάποιοι θα επηρεαστούν, αφού θα ματαιώνονται οι προσπάθειές τους».* *«Όταν ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες τίθεται μερικές φορές μη-λεκτικά αλλά ουσιαστικά εκτός, αυτό είναι μια μορφή... ρατσισμού να το πω; Όταν σου έχουν φερθεί έτσι... όταν δεν σου έχουν φερθεί δημοκρατικά, πόσο εύκολο είναι να φερθείς ο ίδιος δημοκρατικά;»* Αντικειμενικές δυσκολίες βλέπει στην ανατροπή των άνισων συνθηκών εκπαίδευσης το Υπ.Ι: *«Θεωρώ ουτοπία ότι θα ξεπεραστεί αυτό. Καλώς ή κακώς, είτε θέλουμε να το δεχτούμε είτε όχι, κάθε άνθρωπος δεν έχει την ίδια αφετηρία.[...] Ένα παιδάκι που γεννιέται σε περιβάλλον χαμηλότερου βιοτικού επιπέδου, δεν θα έχει την ίδια ευκαιρία με ένα άλλο παιδάκι. Κρίμα είν' αυτό... δεν βλέπω όμως πως θα μπορούσε να αλλάξει...»*

3.8 Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά λειτουργίας μιας δημοκρατικής σχολικής μονάδας και μιας δημοκρατικής τάξης

Σημαντική παράμετρο της παρούσας έρευνας αποτελεί η προσπάθεια να σκιαγραφηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται την έννοια της δημοκρατίας στην εκπαίδευση οι ιθύνοντες των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας. Ακολούθως λοιπόν, γίνεται απόπειρα να καταγραφούν οι αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας, γύρω από το πώς λειτουργεί μια σχολική μονάδα που οι ίδιοι θα χαρακτήριζαν ως δημοκρατική και να αναζητηθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα –τόσο σε επίπεδο διαδικασιών, αλλά και σε επίπεδο ατμόσφαιρας- που θα κατέτασσαν μια σχολική μονάδα ή τάξη σε αυτήν την κατηγορία, στη συνείδηση των υποκειμένων.

Σημαντικός αριθμός των ερωτηθέντων θεωρεί ότι χαρακτηριστικό στοιχείο της δημοκρατικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και μιας σχολικής τάξης αντίστοιχα, είναι **η δυνατότητά της να λειτουργεί σε ομάδες**, τόσο στο επίπεδο των ενηλίκων, όσο και στο επίπεδο των μαθητών. Το Υπ.στ δηλώνει: *«Για μένα δημοκρατία είναι να λειτουργούμε σαν ομάδα.»* Το Υπ.7 μιλά για την ομάδα των δασκάλων: *«Ο διευθυντής θα πρέπει να κινητοποιήσει την ομάδα των δασκάλων να λειτουργεί σαν ομάδα, πέρα από τις διαφορές μας.»* Σύμφωνα με αυτό εκφράζεται και το Υπ.18: *«Ο καθένας λειτουργεί μέσα σε μια ομάδα που είναι πολύ περισσότερα από άθροισμα μονάδων»*, αλλά και το Υπ.V: *«Εγώ ως προϊσταμένη θεωρώ σημαντικό να δουλεύουμε ως ομάδα... Σαφώς έχω τον συντονισμό και κάποιες ευθύνες, αλλά δε λειτουργώ μόνη μου.»*

Το Υπ.5 από την άλλη μεριά αναφέρεται στη λειτουργία των μαθητών σε ομάδες: *«Με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τα τελευταία χρόνια, όσο και να λέμε ότι δεν, εγώ βλέπω ότι ο δάσκαλος θα φτιάξει ομάδες απ' όλες τις περιπτώσεις μαθητών.»* Ανάλογα σκέπτεται και το Υπ.15 *«Η, {δημοκρατική τάξη έχεις} όταν μπαίνεις και τους βλέπεις να δουλεύουν σε ομάδες- απ' αυτό πάσχει η κοινωνία μας, από την έλλειψη της ομάδας.»* Το Υπ.4 εξάλλου αναφέρει σχετικά: *«Πολλές φορές το βλέπεις κι απ' τους χώρους: η μετωπική διάταξη των θρανίων, όπως ήταν χρόνια πριν δεν δηλώνει δημοκρατία στην τάξη. Αν δεις όμως ομάδες... η ομάδα προϋποθέτει δημοκρατικές διαδικασίες: υπάρχουν ρόλοι, γίνεται διάλογος.»* Τέλος το Υπ.1 το θέτει γενικότερα: *«Αν μπορεί το σχολείο να λειτουργήσει σε ομάδες...»*

Αναφορά στην έννοια της **πρωτοβουλίας** κάνει το Υπ.1: *« {Καταλαβαίνω ότι ένα σχολείο λειτουργεί δημοκρατικά} απ' τις πρωτοβουλίες που θα 'παιρναν τα παιδιά» και*

το Υπ.4 :« {Καταλαβαίνω ότι ένα σχολείο λειτουργεί δημοκρατικά} απ' τις πρωτοβουλίες, τις εθελοντικές ομάδες, τις συνεργασίες τάξεων...»

Ουσιαστικό χαρακτηριστικό μέσα από τα λόγια των υποκειμένων αναδεικνύεται και **η δυνατότητα της σχολικής μονάδας, αλλά και της τάξης να είναι ανοιχτή**. Το Υπ.ΙΧ λέει: «Στη {δημοκρατική} σχολική μονάδα {πρέπει} να υπάρχει μια ανοιχτότητα...» Το Υπ.9 υποστηρίζει σχετικά με το θέμα: «Ο διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο. Θα πρέπει να οδηγεί τη σχολική μονάδα, ώστε να είναι ανοιχτή στην κοινότητα, να μην απομονώνεται, να αλληλεπιδρά», όπως και το Υπ.10: «Οι τάξεις πρέπει να είναι ανοιχτές, το σχολείο ανοιχτό...» Αναφορά στο άνοιγμα της σχολικής μονάδας **στην κοινότητα** κάνει και το Υπ.18: «Δε λειτουργεί μόνο σχολικές ώρες. Είναι το κέντρο κάθε κοινότητας- κέντρο τέχνης και πολιτισμού. Εκεί βρίσκει την πνευματική της διάσταση κάθε κοινότητα», ενώ το Υπ.ε μιλά για άνοιγμα της σχολικής μονάδας στη ζωή: «Παίρνεις τη ζωή, την καθημερινότητα και την βάζεις στο σχολείο. Το σχολείο δεν πρέπει να απομονώνεται από τα γεγονότα.» Για άνοιγμα του σχολείου σε ειδικότητες που ακόμη στην Ελλάδα δεν θεωρείται αυτονόητη η ύπαρξή τους σε κάθε σχολική μονάδα μιλά το Υπ.Ι: «Ένα δημοκρατικό σχολείο έχει έναν συνεργαζόμενο ψυχολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό, για να είναι αποτελεσματικό.»

Λιγοστοί από τους ερωτηθέντες εξάλλου θα μιλήσουν και για **άνοιγμα του σχολείου προς την οικογένεια**, κατόπιν εκπαίδευσής των γονέων όμως. Το Υπ.18 αναφέρει: «Η δημοκρατική σχολική μονάδα εμπλέκει τους γονείς, αλλά τους εκπαιδεύει πριν τους εμπλέξει.» Ομοίως σκέπτεται και το Υπ.Ι: «Ένα άλλο κομμάτι που εγώ βλέπω πολύ σημαντικό είναι η εκπαίδευση των οικογενειών. Πιστεύω στις συγκεντρώσεις γονέων, που πρέπει να γίνονται σε τακτά διαστήματα.»

Για **κοινή κουλτούρα** των εργαζομένων κάνει λόγο ένας αριθμός ερωτηθέντων, όπως το Υπ.6: «Στη σχολική μονάδα πρέπει να υπάρχει μια κουλτούρα κοινή, ει δυνατόν να εμπλέξεις όλους μέσα... όλοι οι εργαζόμενοι...» Για κάτι ανάλογο μιλά το Υπ.β: «Πρέπει να υπάρχει μια ομάδα που να μοιράζεται κοινές αρχές... να υπάρχει αυτή η κοινή αντίληψη στους ενήλικες που παλαισιώνουν τα παιδιά, ώστε να το μεταφέρουν και στα παιδιά, να τα εμπνέουν...» αλλά και το Υπ.γ: «Στη σχολική κοινότητα χρειάζεται όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια κοινή γραμμή, ότι όντως προάγουμε το δημοκρατικό σχολείο, που το βλέπουμε έτσι...» Για συνδιαμόρφωση αυτής της κοινής κουλτούρας μέσα από συζητήσεις και ζυμώσεις, κάνει λόγο το Υπ.ΙΙΙ: «Να φέρνω {ως

προϊσταμένη} θέματα λειτουργίας, ώστε να ακούω τις γνώμες των άλλων και να διαμορφώνουμε κοινή άποψη».

Σημασία στο **μικρό μέγεθος της σχολικής μονάδας** προκειμένου αυτή να λειτουργεί δημοκρατικά με αποτελεσματικό τρόπο, αποδίδουν κάποιοι από τους ερωτηθέντες, όπως το Υπ.6: «Στα μεγάλα σχολεία, αυτό είναι δύσκολο. Στη μικρή σχολική μονάδα, ναι... επειδή υπάρχει οικογενειακό κλίμα, δένεται ο ένας με τον άλλο, υπάρχει διάχυση ιδεών, η συνεργασία είναι καλύτερη...» Σύμφωνα με την άποψη αυτή μοιάζει να είναι και το Υπ.VI: «Το μικρό μέγεθος... τα 2-3 άτομα που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε ένα νηπιαγωγείο είναι πολύ πιο εύκολο να έχουν καλό κλίμα μεταξύ τους- το οποίο αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά και περνά και μέσα στην τάξη...», ενώ το Υπ.I θέτει το ίδιο θέμα σε επίπεδο τάξης: «Να υπάρχει μικρός αριθμός παιδιών. Σε μια υπεράριθμη τάξη δεν μπορείς να λειτουργήσεις δημοκρατικά. Κάποια στιγμή θα χρειαστεί να βάλεις τη φωνή.»

Η συμμετοχή όλων- χωρίς πάντα να διευκρινίζεται ακριβώς τι εννοείται με αυτό το 'όλων'-στη **λήψη αποφάσεων** και οι **πρακτικές συνδιαμόρφωσης** θεωρεί ένας καλός αριθμός ερωτηθέντων ότι χαρακτηρίζουν ένα δημοκρατικό σχολείο. Το Υπ.α οραματίζεται: «Αν υπήρχε ένα συμμετοχικό μοντέλο...» και το Υπ. 8 αναφέρει: «Να είμαστε συνυπεύθυνοι όλοι στις αποφάσεις που παίρνονται, να ρωτάται η γνώμη όλων.» Στο ίδιο κλίμα συλλογίζεται και το Υπ.11: «Πρακτικές συνδιαμόρφωσης: ισότιμες συζητήσεις, ρόλοι πολύ συγκεκριμένοι και εναλλαγή ρόλων», αλλά και το Υπ.13: «Η συμμετοχικότητα και οι συνεργασίες κάνουν μια σχολική μονάδα δημοκρατική». Παρόμοιες απόψεις καταθέτει το Υπ.18: «Όταν λειτουργεί η εκπροσώπηση και οι ρόλοι είναι ξεκάθαροι.» Αν και αναφέρει συμμετοχή όλων σε όλα, οι εκπαιδευτικοί τελικά παίρνουν τις αποφάσεις κατά τη γνώμη του Υπ.VII, λαμβάνοντας υπόψη και τα παιδιά: «Στη μονάδα, συμμετοχή όλων σε όλα. Πάντα οι εκπαιδευτικοί να υπολογίζουν τα παιδιά σε όποια απόφαση κι αν πάρουν.» Για ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του έργου του σχολείου και για συνδιαμόρφωση από πλευράς τους του προγράμματος κάνει λόγο το Υπ.ζ: «Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της σχολικής χρονιάς. Ο καθένας να αναστοχάζεται ατομικά και όλοι μαζί συνολικά. Να συνδιαμορφώνεται μέσα από τέτοιες διαδικασίες το πρόγραμμα της επόμενης χρονιάς...» **Μόνο δύο υποδιευθυντές/ντρίες από τους ερωτηθέντες όλων των κατηγοριών μιλούν ρητά για συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις τις σχολικής μονάδας.** Πιο συγκεκριμένα το Υπ.β υπογραμμίζει: «Να

εμπλέκονται τα παιδιά σταδιακά όλο και σε πιο σημαντικούς ρόλους, να παίρνουν μέρος και στις αποφάσεις». Ανάλογες απόψεις εκφράζει και το Υπ.ζ: «*Νομίζω η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων είναι δείγμα δημοκρατίας στη σχολική μονάδα... Να υπάρχει συνείδηση ότι ο καθένας μας συνδιαμορφώνει και έχει ρόλο σ' αυτό που εκτυλίσσεται.*»

Αντίστοιχα, η **συμμετοχή όλων των συμβαλλομένων μερών στα τεκταινόμενα στη σχολική τάξη** θεωρείται από έναν αριθμό ερωτηθέντων ως δείγμα δημοκρατίας. Εδώ η συμμετοχή των παιδιών δεν είναι τόσο δύσκολο να περάσει από το μυαλό των περισσότερων. Το Υπ.11 τονίζει: «*Οι μαθητές να προτείνουν υλικό, θεματικές, τρόπους να κάνουμε το μάθημα.*». Στο ίδιο κλίμα μιλά και το Υπ.18: «*Μια δημοκρατική σχολική τάξη έχει κανόνες που συνδιαμορφώνονται με τα παιδιά. Παρόλ' αυτά, τα όρια της ευθύνης παιδιών και ενηλίκων είναι ξεκάθαρα.*». Και από τον χώρο των προϊσταμένων, το Υπ.VII ισχυρίζεται: «*Η τάξη η δημοκρατική εμπεριέχει τη συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις, τις επιλογές... να ακούγεται η γνώμη τους...*». Το ίδιο λέει- αν και πιο γενικόλογα εκφρασμένο το Υπ.IX: «*Όλα τα παιδιά να μπορούν να συμμετέχουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους σε ό, τι συμβαίνει και τα αφορά.*» Πολύ πιο συγκεκριμένο γίνεται σχετικά με το θέμα το Υπ.VIII: «*Στη δημοκρατική σχολική τάξη, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε πολλά θέματα της καθημερινότητάς τους: Καθαριότητα, φαγητό, εκπαίδευση, γνώση, ενδιαφέροντα, κοινωνική συναναστροφή... Επομένως δεν υπάρχει κατευθυνόμενος χρόνος...*»

Για τη **σχέση διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων** σε μια δημοκρατική σχολική μονάδα μιλά το Υπ.19: «*Οι αποφάσεις παίρνονται μαζί. Οι συνάδελφοι να μη φοβούνται τον διευθυντή και κάνουν πηγαδάκια από πίσω... Όλοι να συναποφασίζουν.*». Το Υπ.20 γλαφυρά αναφέρει: «*Επίσης καλή σχέση διευθυντή-συναδέλφων: όταν χαιρέται ο δάσκαλος που ο διευθυντής λείπει, μόνο δημοκρατική δεν είναι η σχολική μονάδα,* ενώ στο ίδιο θέμα από άλλη απτική γωνία αναφέρεται το Υπ.14: «*Στον Σύλλογο Διδασκόντων να ρωτά ο Διευθυντής «θέλετε να το κάνουμε έτσι;» Και να καταγράφεται μετά στα πρακτικά, «ο διευθυντής πρότεινε και ο σύλλογος συμφώνησε.*» Υπερθεματίζοντας, το Υπ.18 διαπιστώνει: «*Η διοίκηση {σε ένα δημοκρατικό σχολείο} δεν αμφισβητεί, ούτε αμφισβητείται.*»

Τη σημασία της ιεραρχίας στη λήψη αποφάσεων τονίζει το Υπ.3: «*Έχει να κάνει με ιεραρχία η δημοκρατία, με πολλά στάδια λήψης αποφάσεων και θα πρέπει και οι γονείς*

και οι δάσκαλοι να μπουν σε αυτό.» Το Υπ.5 βλέπει διαφορετικά το ζήτημα και υποστηρίζει πως ιεραρχικά ο 'ηγέτης' του σχολείου εκχωρεί δυνατότητα στη λήψη απόφασης, αλλά θέτει γύρω από το θέμα αυτό και την παράμετρο της **ανάληψης ευθύνης**: «Στο σχολείο έχει δοθεί η δυνατότητα για λήψη αποφάσεων, έχει βάλει το Υπουργείο πολύ μέσα τους δασκάλους. Σε καμιά άλλη δημόσια υπηρεσία δεν μπαίνουν τόσο πολύ οι υφιστάμενοι... Για να κάνουμε μια εκδρομή δεν το λέω εγώ, ας πούμε. Αποφασίζει ο Σύλλογος. Το θέμα είναι να μην παρεκκλίνει πολύ αυτό. Γιατί στην πυραμίδα υπάρχει ο ηγέτης που εκχωρεί κάποιες δυνατότητες, αλλά από κει και πέρα, ποιος αναλαμβάνει τις ευθύνες;»

Ανάληψη ευθύνης όχι μόνο από τον ηγέτη, αλλά από κάθε άτομο της δημοκρατικής σχολικής τάξης, θεωρεί ως δείγμα δημοκρατίας το Υπ.3: «Στην {δημοκρατική} τάξη {πρέπει} να προάγεται η κριτική σκέψη, τα παιδιά να γίνονται πιο υπεύθυνα...» αλλά και το Υπ.1: «Σε κάτι που λένε και κάνουν παιδιά και δάσκαλος, να έχουν την ευθύνη. Να έχει αυτό μια βαρύτητα.»

Κομβικής σημασίας ρόλος αποδίδεται στις **συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων** από κάποιους ερωτηθέντες, όπως το Υπ.2: «Σ' ένα δημοκρατικό σχολείο ο Σύλλογος διδασκόντων θα είχε τη δυνατότητα να συνεδριάζει σε καθημερινή –ει δυνατό- βάση, και ν' αποφασίζει, να προτείνει δράσεις για τη λειτουργία του σχολείου. Ο σύλλογος θα έπρεπε να καλεί τον διευθυντή και όχι το αντίστροφο.» Αντίστοιχη γνώμη καταθέτει και το Υπ.δ: «Να λαμβάνονται οι αποφάσεις σε συνεδριάσεις εβδομαδιαίας βάσης. Για όλα τα θέματα να αποφασίζουμε όλοι από κοινού.» Σημαντικό κομμάτι δημοκρατίας στη σχολική μονάδα είναι και η **ενημέρωση** που επιτυγχάνεται μέσα από τακτές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων, σύμφωνα με το Υπ.δ: «Δημοκρατική σχολική μονάδα έχω όταν ενημερώνεται το προσωπικό από τη διεύθυνση του σχολείου για ό, τι συμβαίνει.» Για τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων κάνει λόγο και το Υπ.19: «Μια σχολική μονάδα είναι δημοκρατική, όταν καταφέρνει ο Σύλλογος διδασκόντων να λύνει τα ζητήματά του δημοκρατικά: να σκέφτεται ο ένας τον άλλο και να μην ξεφεύγει από τη δικαιοσύνη και το νόμιμο.» Για ειλικρινείς σχέσεις στον Σύλλογο διδασκόντων μιλά το Υπ.γ: «Όταν υπάρχει καλή συνεργασία στον Σύλλογο διδασκόντων και ειλικρινείς σχέσεις, δεν υπάρχουν μετά εμπόδια.»

Λόγο για **τακτές συναντήσεις όλων των παιδιών μιας σχολικής μονάδας** και όχι μόνο των εκπαιδευτικών κάνει ένας μικρός αριθμός υποδιευθυντών/ντριών. Το Υπ.γ υποστηρίζει: «Σημαντική είναι η συγκέντρωση όλης της σχολικής μονάδας τακτικά, να μιλούν εκεί τα παιδιά, να εκτίθενται, να έρχονται αντιμέτωπα με τις ευθύνες τους...» Σύμφωνη γνώμη καταθέτει και το Υπ.ζ: «Στη σχολική δομή, η συνάντηση των παιδιών όλων των ηλικιών σε μια ολομέλεια, να καταθέτουν κάτι που τους προβληματίζει, να προβληματίζονται πάνω σε κάτι που συζητήθηκε...»

Το να έχουν ρόλο τα μέλη και να γνωρίζουν τις αρμοδιότητές τους θεωρεί ως δείγμα δημοκρατίας στη σχολική κοινότητα το Υπ.12: «Σ' ένα δημοκρατικό σχολείο, ο καθένας ξέρει τις αρμοδιότητές του», αλλά και το Υπ.16: «Το να ξέρει ο καθένας τι πρέπει να κάνει.» Στηριγμένη στην ανάληψη ρόλου και επαναστατική ακούγεται η άποψη του Υπ.VII: «Στη δημοκρατική μονάδα ο καθένας έχει τον ρόλο του. Δεν ξέρω αν θα υπήρχε ανάγκη για διευθυντή- κάθε δάσκαλος θα μπορούσε να διευθύνει έναν τομέα στον οποίο είναι ικανός...»

Κοντινές στα παραπάνω απόψεις εκφράζει το Υπ.ζ προκειμένου για την ανάληψη ρόλου στη σχολική τάξη: «Στη σχολική τάξη τα παιδιά πρέπει να αναλαμβάνουν ρόλους και αρμοδιότητες. Ίσως να μην είναι σταθεροί, αλλά να εναλλάσσονται...»

Ο **διάλογος** και η **ελευθερία λόγου χωρίς φόβο**, καταδεικνύονται ως δείγματα δημοκρατικής λειτουργίας ενός σχολείου από ορισμένους ερωτηθέντες, όπως το Υπ.13: «Θεωρώ σημαντικό τον διάλογο στη σχολική μονάδα» και το Υπ.15: «Να υπάρχει ελευθερία λόγου και έκφρασης.» Αντίστοιχες απόψεις καταθέτουν το Υπ.ε: «Δημοκρατικό σχολείο είναι να δίνεται ο λόγος σε όλους... από την καθαρίστρια, από τον προμηθευτή του κυλικείου, μέχρι τον δάσκαλο και τον διευθυντή» και το Υπ.IX: «Συζητάμε όλοι μαζί και μοιραζόμαστε από κοινού...» Πιο απλά θα το εκφράσει το Υπ.γ: «Να μιλάμε χωρίς φόβο», ενώ το Υπ.XII κάνει λόγο και για τις προϋποθέσεις ενός διαλόγου: «Για μένα το χαρακτηριστικό είναι ο Λόγος, με το Α κεφαλαίο... πολύ μεγάλη διαλεκτική, ως καθημερινότητα στη σχολική μονάδα... αυτό απαιτεί ενεργό ακρόαση και ισότιμη σχέση μεταξύ των παιδαγωγών καταρχήν.»

Η ελευθερία λόγου και η δυνατότητα να ακούγονται και να λαμβάνονται υπόψη όλες οι διαφορετικές απόψεις αξιολογείται ως δείγμα δημοκρατίας και στο πλαίσιο της τάξης από ορισμένους ερωτηθέντες, όπως το Υπ.XI: «Να αισθάνονται τα παιδιά ότι έχουν την ελευθερία να μιλήσουν», και το Υπ.V: «Στην τάξη τα παιδιά να νιώθουν

ελεύθερα να πούνε τη γνώμη τους και να μη φοβούνται τον εκπαιδευτικό ή να μη διστάζουν...» Παρόμοια εκφράζεται το Υπ.ΙΙΙ: «Να δίνουμε στα παιδάκια τον λόγο, πρωτοβουλία να γίνονται κάποια πράγματα...» αλλά και το Υπ.στ: «Στη σχολική τάξη θα πρέπει να ακούγονται όλες οι απόψεις, να λαμβάνονται υπόψη οι θέσεις των παιδιών, όσο και του εκπαιδευτικού.»

Η **ύπαρξη κουλτούρας αξιολόγησης** αναγνωρίζεται ως ένδειξη δημοκρατικού κλίματος στη σχολική μονάδα για το Υπ.ΙΒ: «Έχει την αξιολόγηση στην καθημερινότητά της και όλοι μιλάνε χωρίς φόβο για όσα κάνουν». Ανάλογες σκέψεις καταθέτει και το Υπ.ΙΒ: «Μια δημοκρατική σχολική μονάδα αντέχει στην κριτική», πράγμα που μοιάζει να ολοκληρώνεται με τα λόγια του Υπ.ΙΒ: «Η οποιαδήποτε κριτική γίνεται με πνεύμα βελτίωσης.»

Ποικιλία δράσεων θεωρεί το Υπ.ΙΒ ότι χαρακτηρίζει μεταξύ άλλων μια δημοκρατική σχολική μονάδα: «Μέσα σε μια δημοκρατική σχολική μονάδα συμβαίνουν καινοτόμα προγράμματα, project, δράσεις, επισκέψεις, συνεργασίες τάξεων...» Σχεδόν την ίδια τοποθέτηση διακρίνει κανείς στα λόγια του Υπ.ΙΒ: «Μια δημοκρατική σχολική τάξη φαίνεται απ' τα ταμπλό, απ' τα θέματα που έχει προσεγγίσει. [...] Έχει τον βόμβο της εργασίας μέσα» και του Υπ.Ι: «Να γίνονται πολλές δραστηριότητες, συζητήσεις, καταστάσεις προβληματισμού με ποικίλες αφορμές.»

Για **ύπαρξη ορίων και ενός πλαισίου κανόνων** στο σχολείο, που για άλλους είναι δεδομένο άνωθεν, ενώ για άλλους πρέπει να συνδιαμορφώνεται, κάνει λόγο ένας αριθμός ερωτηθέντων. Το Υπ.ΙΒ λέει χαρακτηριστικά: «{Σε μια δημοκρατική σχολική μονάδα υπάρχουν} όρια αλλά και ένας διαπραγματεύσιμος βαθμός ελευθερίας». Αντίστοιχα το Υπ.ΙΒ αναφέρει: «Να γνωρίζει ο καθένας τα όριά του.» Για όρια δοσμένα από τη διεύθυνση μιλά σαφώς το Υπ.ΙΒ: «{ Στη δημοκρατική σχολική μονάδα} θα τεθούν κάποιοι κανόνες από τη διεύθυνση, ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, που ο κάθε εργαζόμενος είναι υποχρεωμένος να τους ακολουθήσει (χαμόγελο)- είτε του αρέσει είτε όχι...»

Το Υπ.ΙΒ κινείται στις ίδιες σκέψεις προκειμένου για μια δημοκρατική σχολική τάξη: «Μια δημοκρατική τάξη λειτουργεί με κανόνες που έχουν μπει απ' την αρχή. Ο τρόπος δουλειάς είναι γνωστός και στον εκπαιδευτικό και στα παιδιά.» Ο δάσκαλος βάζει τους κανόνες –ιδίους για όλα τα παιδιά- σε μια δημοκρατική σχολική τάξη, για το Υπ.ΙΒ:

«Μια τάξη είναι δημοκρατική, όταν ο δάσκαλος καταφέρει να μαζέψει όλα τα παιδιά γύρω του και να βάλει τους κανόνες της τάξης, ίδιους για όλα τα παιδιά.»

Απουσία τιμωρητικών συνεπειών χαρακτηρίζει τη δημοκρατική σχολική μονάδα και τάξη για το Υπ.7: *«Αυτό πως θα περάσει; Δεν πρέπει να υπάρχει τιμωρία και συνέπεια.»*

Η **αμεροληψία** και η **δικαιοσύνη** αναγνωρίζονται ως σημαντικά για τη δημοκρατική λειτουργία ενός σχολείου από το Υπ.8, που λέει χαρακτηριστικά: *«Να μη γίνονται διακρίσεις ανάλογα με τα πρόσωπα, αλλά ανάλογα με τις καταστάσεις.»*

Το ήρεμο κλίμα στο προαύλιο δείχνει αν το σχολείο έχει κατορθώσει να λειτουργεί δημοκρατικά, σύμφωνα με το Υπ.7: *«Μειώνονται οι βρισιές και τα χτυπήματα στο προαύλιο»,* αλλά και με το Υπ.17: *«Ένα σχολείο δημοκρατικών προδιαγραφών δεν έχει ένταση στα διαλείμματα. Υπάρχει η αυτοδιαχείριση-η αυτορρύθμιση, η τακτοποίησή μου στον χώρο, η ηρεμία.»*

Ο **σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου** αποτελεί για τη σχολική μονάδα ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά δημοκρατικού κλίματος, στα οποία συχνά αναφέρονται οι ερωτηθέντες. Το Υπ.8 αναφέρει: *«Το σημαντικό είναι ο σεβασμός στην προσωπικότητα των άλλων»,* ενώ στο ίδιο κλίμα συμπληρώνουν τα Υπ.17: *«Επίσης {βασικό χαρακτηριστικό δημοκρατίας στο σχολείο} είναι ο σεβασμός στον άλλον και το πρόβλημά του,»* και Υπ.19: *«Να σέβεται ο ένας τον άλλο, να αφήνει χώρο ο ένας στον άλλο...»* Παρόμοιες τοποθετήσεις κάνουν το Υπ.ΙV: *«Για μένα η πιο σημαντική παράμετρος είναι ο σεβασμός στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού, του κάθε εκπαιδευτικού...»* καθώς και το Υπ. XI :*«Το πρώτο, για μένα, είναι σεβασμός στην άποψη όλων. Αλλά εννοώ, τα παιδιά να έχουν την αίσθηση ότι αυτό γίνεται σε όλες τις κλίμακες: σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.»*

Στη σχολική τάξη ο σεβασμός είναι για τους αρκετούς ερωτηθέντες και πάλι δείγμα δημοκρατικού ήθους. Το Υπ.15 υποστηρίζει: *« Ένα βασικό χαρακτηριστικό κατά την εκτίμησή μου είναι ο σεβασμός. Όταν τα παιδιά σέβονται τον χώρο τους, δεν καταδυναστεύουν τον διπλανό τους, αυτό είναι αποτέλεσμα δημοκρατικής εκπαίδευσης.»* Παρόμοια σκέφτονται το Υπ.13: *«Απ' το πώς σέβονται τα παιδιά τον άλλο όταν μιλάει»* και το Υπ.14: *«Δημοκρατική είναι μια σχολική τάξη που τα παιδιά έχουν μάθει να σέβονται το ένα το άλλο.»* Στο ίδιο μήκος κυμαίνονται και οι απόψεις

του Υπ.γ: «Μια δημοκρατική σχολική τάξη θα πρέπει να έχει ένα σύνθημα: σέβομαι τον άλλο, εφόσον θέλω κι εκείνος να σεβαστεί τα δικαιώματά μου. Άρα, έχω δικαιώματα και υποχρεώσεις» και του Υπ.ν: «Να σέβονται ο ένας τον άλλο σιγά-σιγά και ο εκπαιδευτικός να τους σέβεται.»

Η αποδοχή της διαφορετικότητας διαφαίνεται να κατέχει επίσης σημαντική θέση στις σκέψεις των ερωτηθέντων για το δημοκρατικό σχολείο και τη δημοκρατική τάξη. Το Υπ.5 αναφέρει: «Να υπάρχει αποδοχή της διαφορετικότητας» και το Υπ.6 δηλώνει: «Τα παιδιά να σέβονται το ένα το άλλο στην τάξη. Να υπάρχει αποδοχή της διαφορετικότητας, συνεργασία.» Παρόμοιες σκέψεις κάνει το Υπ.20: «Δείγμα μιας δημοκρατικής τάξης είναι η ενότητα των παιδιών. Υπάρχει αποδοχή, δεν υπάρχουν παιδιά στην άκρη...» και το Υπ.ν: «Να υπάρχει ένα πλαίσιο που να εκφράζονται θετικά ο ένας για τον άλλο και να αποδέχονται τις διαφορές τους χωρίς να δυσανασχετούν». Πιο συγκεκριμένο γίνεται σχετικά το Υπ.17: «Να μην υπάρχουν κλίκες, να είναι ανοιγμένες οι παρέες. Οι πολύ συχνές δυνάδες και οι απομονώσεις κάτι δείχνουν...» , και το Υπ.στ: «Να αγκαλιάζουμε όλοι την αδυναμία ή να επικροτούμε όλοι την επιτυχία του καθενός». Για αποδοχή όλων των παιδιών από τον δάσκαλο κάνει λόγο το Υπ.19: «Ο δάσκαλος να δέχεται όλα τα παιδιά, όχι ότι το αλβανάκι δεν είναι καλό ή ένα παιδάκι που είναι λίγο άτακτο. Όλα τα παιδιά έχουν θέση», αλλά και το Υπ.ιχ: «Νομίζω το κύριο είναι να αισθάνονται όλα τα παιδιά αποδεκτά με τον ίδιο τρόπο: να νιώθουν τον εκπαιδευτικό χωρίς διακρίσεις». Το Υπ.λβ μιλά για την αποδοχή με βάση τη σχολική καθημερινότητα του νηπιαγωγείου: «Οι χειροτεχνίες να μην είναι τόσο κατευθυνόμενες - το κάθε παιδί εκφράζεται διαφορετικά και πρέπει να είναι όλα αποδεκτά». Για την αποδοχή όλων των διαφορετικών προσωπικοτήτων στη σχολική μονάδα μιλά εξάλλου το Υπ.18: «Ο καθένας είναι αποδεκτός με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του».

Κατανόηση, ενσυναίσθηση και εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη, φαίνεται να θεωρούνται δείγματα δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο από κάποιους ερωτηθέντες. Το Υπ.16 αναφέρει: «Η κοινή προσπάθεια όταν συμβαίνει ένα πρόβλημα... Το να βοηθάει ο ένας τον άλλο, να μπαίνει ο ένας στη θέση του άλλου.» Αντίστοιχα, το Υπ.11 υπογραμμίζει: «Εμπιστοσύνη και κοινός στόχος... Σχέσεις οικειότητας ανάμεσα στα μέλη».

Κάποιοι από τους ερωτηθέντες θεωρούν ότι **το δημοκρατικό σχολείο λειτουργεί με βάση τις ανάγκες των συμβαλλομένων μερών** της εκάστοτε χρονιάς και όχι με ένα πρόγραμμα-φασόν, ίδιο κάθε χρονιά. Το Υπ.ΙV τονίζει: «Για τη δημοκρατική λειτουργία μιας μονάδας [...] αφουγκραζόμαστε τις ανάγκες κάθε σχολική χρονιά και ανάλογα πορευόμαστε...» Ιδιαίτερη σημασία αποδίδει στις ανάγκες των παιδιών το Υπ.Χ: «Το πρόγραμμα {σε ένα δημοκρατικό σχολείο πρέπει} να λειτουργεί ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών».

Ένας καλός αριθμός από τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η δημοκρατική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας ή τάξης, δεν υπάρχει ασφαλέστερος τρόπος να διαγνωστεί απ' την **ύπαρξη θετικού κλίματος** –τόσο για τους ενήλικες, όσο και για τους ανήλικους- σε αυτή:

Υπ.4 «Καταρχάς τα παιδιά είναι πιο ευχαριστημένα, πιο χαλαρά. Κινούνται στους χώρους ελεύθερα.»

Υπ. 7 «Να αισθάνεται ασφαλής ο συνάδελφος ότι το σχολείο είναι μια αγκαλιά.»

Υπ.20 «Στη σχολική μονάδα να αισθάνεται καλά ο οποιοσδήποτε, είτε είναι ο διευθυντής, ο μαθητής, ο επιστάτης...»

Υπ.18 «Η σχολική μονάδα είναι δημοκρατική, όταν τα μέλη της έχουν χρόνο να επικοινωνήσουν.»

Υπ.15 «Όταν τα παιδιά δεν θέλουν να φύγουν απ' την τάξη και οι δάσκαλοι δεν θέλουν να φύγουν απ' το σχολείο.»

Υπ. 17 «Βλέπει κανείς τα πρόσωπα των συναδέλφων: βασανίζονται οι άνθρωποι αυτοί σ' αυτήν τη σχολική μονάδα;»

Υπ.18 «Δημοκρατική είναι μια χαρούμενη τάξη.»

Υπ.ΙΙ «Θα το 'βλεπα {το αν ένα σχολείο λειτουργεί δημοκρατικά} απ' τις φάτσες των ανθρώπων... των παιδιών... στα πρόσωπα, στις φωνές...»

Υπ.ΙΧ «{Σε μια δημοκρατική σχολική μονάδα} στηρίζουμε το συνάδελφο σε όποια δυσκολία αντιμετωπίσει.»

Υπ.20 «Δημοκρατική σχολική τάξη έχω, όταν όλη η εκπαιδευτική διαδικασία έρχεται σαν κάτι φυσικό ... και –γιατί όχι;- ευχάριστο σε όλους.»

Υπ.στ «Να υπάρχει συνεργασία, χαμόγελο, καλό κλίμα μεταξύ των ενηλίκων στη σχολική μονάδα... ακόμα και στη ρουτίνα που είμαστε υπό πίεση...»

3.9 Αντιλήψεις για την προσωπικότητα του δημοκρατικού διευθυντή και του δημοκρατικού δασκάλου

Ουσιαστικό κομμάτι του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται την έννοια της δημοκρατίας στην εκπαίδευση οι ερωτηθέντες αποτελεί και ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν την προσωπικότητα εκείνη που ενθαρρύνει τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στη σχολική μονάδα και στη σχολική τάξη. Ακολουθώς, καταγράφονται σε έναν πίνακα τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται -σύμφωνα με τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας πάνω στο θέμα- αρχικά από κοινού τόσο σε έναν δημοκρατικό διευθυντή, όσο και σε έναν δημοκρατικό δάσκαλο. Στη συνέχεια, σε δεύτερο πίνακα καταγράφονται τα επιπλέον χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που τα υποκείμενα της έρευνας αποδίδουν κατ' εξοχήν σε έναν δημοκρατικό διευθυντή. Δίπλα από τα χαρακτηριστικά, υπάρχει ο αριθμός των μονάδων ανάλυσης που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, καθώς και σχετικά αποσπάσματα από τα λόγια τους:

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός δημοκρατικού διευθυντή/δασκάλου	Μονάδες Ανάλυσης (Μ.Α.)	Αποσπάσματα από τα λόγια των ερωτηθέντων
Να ακούει	16	Υπ.ΙV «Πιστεύω ότι αυτός που θέλει να θεωρείται δημοκρατικός είναι ο άνθρωπος που ακούει, ξεκινάμε απ' αυτό.Ακόμη και οι 'λάθος' γνώμες κάποιου μπορεί να αποδειχθούν ζωτικής σημασίας για τη μονάδα.»
Να συζητά / να προάγει τον διάλογο	10	Υπ.ζ «Είναι σημαντικό να νιώθουν όλοι ότι υπάρχει ένας διάλογος επικοινωνίας με τον

		διευθυντή... να υπάρχει μια διαλεκτική, να μην υπάρχει μόνο ο φόβος και το άγχος της αξιολόγησης.»
Να έχει αγάπη	1	Υπ.Ι «Το πρώτο για μένα είναι να έχεις αγάπη... μπορεί να ακούγεται λίγο γενικό, αλλά όταν έχεις να κάνεις με παιδιά... εδώ είναι δεύτερη οικογένειά τους.»
Να έχει ενσυναίσθηση	7	Υπ.ΙV «Ένας δημοκρατικός διευθυντής πρέπει -ει δυνατό- να έχει περάσει από τις θέσεις όλων...Δε μπορεί να γνωρίζω τις δυσκολίες της δικής σου δουλειάς αν δεν την έχω κάνει. Για να είμαι δημοκρατικός πρέπει να μπω στη θέση σου.»
Να εμπνέει τους άλλους	6	Υπ.4 «Να ξέρει που το πάει και πως θα το πάει και να μπορεί να το εμφυσήσει αυτό και στους άλλους... και στους μαθητές, την ώρα της πρωινής συγκέντρωσης.»
Να οδηγεί τα παιδιά στην αυτονομία	1	Υπ.4 «Να οδηγεί το παιδί να αυτενεργεί στην αναζήτηση της μάθησης... και να αξιολογεί...»
Να καλλιεργεί θετικό κλίμα	1	Υπ.20 «Βοηθά τους άλλους να νιώθουν άνετα.»
Να έχει χιούμορ	1	Υπ.14 «Ο δημοκρατικός διευθυντής ή δάσκαλος χρειάζεται να δημιουργεί καλό κλίμα, μέσα από το χιούμορ του και όχι να χρησιμοποιεί μόνο την αυστηρή καθοδήγηση.»
Να σέβεται την προσωπικότητα του άλλου και να αποδέχεται όλους	13	Υπ.ΧΙ «Για μένα ο σεβασμός είναι στην κορυφή. Έχει να κάνει με συμπεριφορές και απόψεις και γενικά με την αποδοχή του άλλου.»
Να έχει και να μεταδίδει αξίες	6	Υπ.20 «Ο δημοκρατικός δάσκαλος μεταφέρει στα παιδιά ανθρωπιστικές αξίες.»

		<i>Πάνω απ' όλα με το παράδειγμά του.»</i>
Να μην είναι διεκπεραιωτικός	4	<i>Υπ.ε «Ο διευθυντής δεν διεκπεραιώνει μόνο τις υπουργικές αποφάσεις. Είναι αυτός που σχεδιάζει τη ζωή, το πρόγραμμα και αυτό που πρέπει να δώσει στους μαθητές. Να μη μένει στο γράμμα, αλλά στο πνεύμα του νόμου.»</i>
Να συνεργάζεται με την οικογένεια	7	<i>Υπ.19 «Να πάρει κι ένα τηλέφωνο τη μαμά, να δει, αυτό το παιδί τι έχει...»</i>
Να είναι καταρτισμένος	4	<i>Υπ.Π «Το ένα είναι οι γνώσεις του... να έχει επαρκείς γνώσεις σε σχέση με τις ανάγκες της παιδικής ηλικίας, με τα παιδιά που ασχολείται.»</i>
Να επιμορφώνεται και να αναστοχάζεται	4	<i>Υπ.18 «Συνέχεια να εξελίσσεται μέσα από επιμόρφωση και αναστοχασμό.»</i>
Να είναι δίκαιος	5	<i>Υπ.15 «Ένα ακόμη στοιχείο είναι η αρχή του δικαίου. Το να νιώθει το παιδί ή ο συνάδελφος ότι θα τον υπερασπιστείς και δεν θα μείνει εκτεθειμένος.»</i>
Να είναι καλλιεργημένος	3	<i>Υπ.7 «Να είναι πολιτισμένος κυριολεκτικά... γιατί η τέχνη μαλακώνει τον άνθρωπο. Τον φέρνει πιο κοντά στις αξίες που είπατε, τις πανανθρώπινες.»</i>
Να έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και ωριμότητα	5	<i>Υπ.7 «Ο διευθυντής, που βάζει και το πλαίσιο, θα πρέπει να είναι κάποιος, όχι τόσο εκπαιδευμένος, όσο συναισθηματικά πλήρης. Να έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.»</i>
Να εκχωρεί αρμοδιότητες/ να αφήνει χώρο για πρωτοβουλίες	8	<i>Υπ.β «Να κάνει αυτό που ορίζεται ως 'κατανεμημένη ηγεσία': Γνωρίζει πολύ καλά τα πράγματα, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ελέγχει τα πάντα.»</i>
Να αφήνει χώρο στη	11	<i>Υπ.ΙΙΙ «Να κάνει τακτικά συλλόγους</i>

συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων		<i>διδασκόντων, να παίρνουν όλοι μαζί... συνολική λήψη απόφασης...είναι πολύ σημαντική... και κατ' επέκταση και με τον σύλλογο γονέων και με όλους τους φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία.»</i>
Να είναι προσιτός	2	<i>Υπ.10 «Ο καλός διευθυντής εμφανίζεται στα διαλείμματα. Είναι παρών στις εκδηλώσεις. Μπαίνει στις τάξεις και έρχεται σε επαφή με τα παιδιά. Είναι προσιτός σε όλους ανα πάσα στιγμή.»</i>
Να θέτει τα όρια	4	<i>Υπ.9 «Ένας δημοκρατικός υπεύθυνος, θα πρέπει να αφήνει χώρο στο να συμμετέχουν όλοι στη λήψη αποφάσεων, αλλά να επεμβαίνει όταν υπερβαίνονται τα όρια της δικαιοδοσίας τους.»</i>
Να λειτουργεί ως παράδειγμα	8	<i>Υπ.18 «Ο δημοκρατικός διευθυντής ή δάσκαλος λειτουργεί ο ίδιος παραδειγματικά ως προς την τήρηση των κανονων.»</i>
Να είναι αμερόληπτος	5	<i>Υπ.8 «Είναι σημαντικό να μην κάνουμε διακρίσεις ανάλογα με τα πρόσωπα, αλλά ανάλογα με τις καταστάσεις.»</i>
Να κρατά ισορροπίες	3	<i>Υπ.18 «Θα πρέπει να μπορεί να κρατά ισορροπές μεταξύ ενηλίκων...»</i>
Να καλλιεργεί τις ανθρώπινες σχέσεις/ να δημιουργεί δεσμούς	6	<i>Υπ.V «Θ πρέπει να δημιουργεί σχέσεις και δεσμούς... να παρασύρει τα παιδιά μαζί του...φαντάζομαι και τον σύλλογο διδασκόντων...ακόμη κι αν δεν συμφωνεί σε όλα μαζί του...»</i>
Να δημιουργεί ισότιμες σχέσεις	3	<i>Υπ.XII «Καλό είναι να μην υπάρχουν χρωστούμενα στη σχέση του διευθυντή με τον ρόλο του-την εξουσία. Να μην θεωρεί τους συνδέλφους του υποδεέστερους.»</i>
Να χρησιμοποιεί	2	<i>Υπ.XII «Ο διευθυντής δεν μπορεί να πείθει</i>

επιχειρήματα		από τον ρόλο του. Θα πρέπει να μπαίνει στη διαλεκτική χωρίς την ιδιότητά του, μόνο με επιχείρημα.»
--------------	--	--

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός δημοκρατικού διευθυντή	Μονάδες Ανάλυσης (Μ.Α.)	Αποσπάσματα από τα λόγια των ερωτηθέντων
Να ακολουθεί τις επιταγές των ανωτέρων, τον νόμο	2	Υπ.VI «Ο διευθυντής λειτουργεί σίγουρα και με βάση τις δικές του αρχές, αλλά και με βάση κάποια 'πρέπει' εκ των ανωτέρων.»
Να είναι ορατός	2	Υπ.β «Να είναι ορατός μέσα στη σχολική κοινότητα: δηλαδή να μην είναι ένας άνθρωπος σε ένα γραφείο που δεν έχει επαφή με τη σχολική καθημερινότητα.»
Να είναι μετριοπαθής	1	Υπ.5 «Να είναι άνθρωπος όχι των άκρων, ώστε στο όποιο πρόβλημα να βρει μια μέση λύση.»
Να δίνει χώρο σε νέες ιδέες	2	Υπ.στ «Να δίνει χώρο σε νέες ιδέες, να δοκιμάζει και ο ίδιος να μη μένει στην θεωρία.»
Αναλαμβάνει τις ευθύνες του	10	Υπ.20 «Θα πρέπει να αναλαμβάνει το μερίδιο της ευθύνης του και όχι να το ρίχνει στον σύλλογο για να έχει την ησυχία του.»
Να είναι ενημερωμένος για όσα συμβαίνουν στο σχολείο του	5	Υπ.ζ «Χωρίς να είναι παρεμβατικός, να έχει μια καθαρή εικόνα των όσων εκτυλίσσονται στη σχολική μονάδα.»
Να είναι ανοιχτός και να οδηγεί το σχολείο να ανοίγεται	7	Υπ.20 «Να κρατά το σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και στους γονείς: ένα σχολείο που θα βγάζει δράσεις προς τα έξω και θα αλληλεπιδρά με την τοπική κοινότητα.»
Να κρατά την ιεραρχία και	2	Υπ.3 «Ο διευθυντής πρέπει να έχει

κάποιες αποστάσεις		<i>μεγαλύτερες αποστάσεις από τους μαθητές αφού είναι αυτός που κινεί τα νήματα.[..] Πρέπει να μπορεί χωρίς συναίσθημα να κρατά την ιεραρχία..»</i>
Να εκπαιδεύει τον σύλλογο διδασκόντων με υπομονή	2	<i>Υπ.2 «Πρέπει να είναι ένας άνθρωπος με διάθεση να ασχοληθεί. Θέλει χρόνο δηλαδή... ένας διευθυντής πρέπει να εκπαιδεύσει τον σύλλογο πολλές φορές με επιμονή και υπομονή στο ότι χρειάζεται να συναποφασίζουν όλοι και να μην παίρνει αποφάσεις μόνο ο ίδιος.»</i>
Να έχει όραμα	6	<i>Υπ.2 «Αν ένας διευθυντής περιοριστεί σε ό,τι λέει η εγκύκλιος, είναι απλός διαχειριστής. Σημασία έχει να μπορείς να βάλεις στόχο για ένα σχολείο. Θεωρώ ότι ο δημοκρατικός διευθυντής πρέπει να έχει όραμα...»</i>
Να έχει δεξιότητες συνεργασίας	8	<i>Υπ.IX «Να έχει επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα.»</i>

Όπως φαίνεται λοιπόν από τα λόγια τους, οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντρίες και υποδιευθυντές/ντρίες μοιάζει να έχουν βαριά συναίσθηση του πλήθους των δεξιοτήτων και των αρετών που είναι απαραίτητο να έχουν, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ίδιοι από τον ρόλο τους, προκειμένου να ωθήσουν την εκπαίδευση σε μια δημοκρατική κατεύθυνση. Ως σημαντικά χαρακτηριστικά μεταξύ πλήθους άλλων, θεωρούν λοιπόν τη δυνατότητα ενός εκπαιδευτικού/διευθυντή να ακούει, να προάγει τον διάλογο, να έχει αγάπη κι ενσυναίσθηση, να σέβεται την προσωπικότητα του άλλου, να έχει και να μεταδίδει αξίες εμπνέοντας με τη συμπεριφορά του τους γύρω του, να διαθέτει χιούμορ και να καλλιεργεί θετικό κλίμα. Ιδιαίτερα από τον ρόλο της διεύθυνσης, η δημοκρατική προσωπικότητα καλείται να μπορεί να συνεργάζεται με την οικογένεια των μαθητών/τριών, να είναι καταρτισμένη, αμερόληπτη και δίκαια, να εκχωρεί αρμοδιότητες στους συναδέλφους, αλλά και να αφήνει χώρο στη

συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων. Ο δημοκρατικός διευθυντής για τους ερωτηθέντες πρέπει ακόμη να είναι προσιτός, ορατός μέσα στην σχολική μονάδα, μετριοπαθής, συνεργάσιμος και σε καμία περίπτωση ευθυνόφοβος. Τέλος, είναι σημαντικό να διαθέτει όραμα και να μπορεί να κρατά ισορροπίες, θέτοντας ξεκάθαρα τα όρια που κρατούν την ιεραρχία, αλλά και ταυτόχρονα καλλιεργώντας τις ανθρώπινες σχέσεις.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 a) Επιτυχία ή αποτυχία των σκοπών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αφορούν στη διαμόρφωση δημοκρατικής προσωπικότητας στους μελλοντικούς πολίτες

Ξεκινώντας από τους διευθυντές/ντριες των δημοτικών σχολείων, η έρευνα έδειξε ότι συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν πιστεύει στην επίτευξη της εκπαιδευτικής στόχευσης για έναν δημοκρατικά ενημερωμένο πολίτη, στο μεγαλύτερο ποσοστό τουλάχιστον των σχολικών μονάδων ή τάξεων. Έρευνες εξάλλου σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν συστηματικά διαπιστώσει ότι οι περισσότεροι πολίτες κάθε άλλο παρά ενήμεροι για την πολιτική είναι. Σύμφωνα με τον Mc Allister, η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος καταδεικνύεται ξεκάθαρα από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των πολιτών γνωρίζει λίγα πράγματα για την πολιτική και διαθέτει ελάχιστες γνώσεις σχετικά με τη λειτουργία του πολιτικού συστήματος. Πιο ειδικά, στα 1996 σε έρευνα που διεξήχθη στην Αυστραλία, μόνο ένας στους είκοσι πολίτες μπορούσε να απαντήσει σωστά και τις επτά ερωτήσεις που τέθηκαν γύρω από ζητήματα λειτουργίας των θεσμών (Mc Allister,2001,5). Ο ίδιος μελετητής εξάλλου τονίζει ότι η άγνοια περί τα πολιτικά εξακολουθεί παρά τη δραματική αύξηση της πληροφόρησης λόγω των μέσων μαζικής ενημέρωσης και παρά τον πολλαπλασιασμό των πολιτικών ομάδων και οργανώσεων (Mc Allister,2001,2). Αλλά και ειδικοί από το American Political Science Association, δηλώνουν ότι οι πολίτες συμμετέχουν στις δημόσιες σχέσεις λιγότερο συχνά, με λιγότερη γνώση και ενθουσιασμό, σε λιγότερες περιστάσεις από ό, τι είναι επιθυμητό σε μια ζωντανή δημοκρατική πολιτεία (Kahne & Middaugh, 2015, 35). Στην ίδια κατεύθυνση, η έρευνα του Πανεπιστημίου της Pennsylvania που διεξήχθη το 2016, δείχνει ότι οι ενήλικοι Αμερικανοί γνωρίζουν πολύ λίγα για την κυβέρνηση, με ένα πολύ μικρό ποσοστό να μπορεί να απαντήσει σωστά σε βασικές ερωτήσεις γύρω από γεγονότα. Πίσω από αυτή την πολιτική αδιαφορία, κρύβεται σύμφωνα με έρευνες του National Constitution Service των Η.Π.Α. μια πλήρης και ανησυχητική άγνοια διαδικασιών, λειτουργιών, νόμων, ρυθμίσεων και εγγράφων που επηρεάζουν τη ζωή των πολιτών, η οποία αποδίδεται σε ελλιπή πολιτική εκπαίδευση που έλαβαν τα άτομα αυτά, καθώς η πολιτική τους κατανόηση καλλιεργήθηκε σε επιφανειακό επίπεδο. Η άγνοια αυτή φαίνεται να οδηγεί τους πολίτες σε δυσαρέσκεια και έλλειψη εμπιστοσύνης στις εκάστοτε κυβερνήσεις (Branson & Quigley, 1998,23).

Από την άλλη πλευρά, για τον κομβικό ρόλο του εκάστοτε εκπαιδευτικού ως προς την επίτευξη των στόχων που αφορούν στη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των παιδιών κάνει λόγο μεγάλος αριθμός ερωτηθέντων με ποικίλους τρόπους. Αυτή η κατηγορία επομένως, μιλά για μια κατά περίπτωση αποτυχία ή επιτυχία των στόχων αυτών. Με πιο ουδέτερη διάθεση εμφανίζονται κάποιοι από τους ερωτηθέντες, καθώς φαίνεται να θεωρούν ότι **οι στόχοι που άπτονται της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης δουλεύονται ενίοτε και ίσως επιτυγχάνονται**. Τέλος, μια περιορισμένη κατηγορία ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών, ειδικών περιπτώσεων σχολείων (μονοθεσίων, ειδικών σχολείων κτλ.) εμφανίζεται πιο αισιόδοξη σε σχέση με το ερώτημα, υποστηρίζοντας ότι οι στόχοι επιτυγχάνονται. Λιγότερο απαισιόδοξες είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ίδιο ερώτημα από τους υποδιευθυντές και τις υποδιευθύντριες των δημοτικών σχολείων, οι οποίοι μοιάζει να θεωρούν ότι υπάρχουν περιθώρια επίτευξης των στόχων, αρκεί να υπάρχει διάθεση. Ακόμα πιο θετικοί όσον αφορά στην επίτευξη του σκοπού για διαμόρφωση δημοκρατικών προσωπικοτήτων στους μικρούς μαθητές, εμφανίζονται κατά πλειοψηφία οι προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων.

Συνολικά λοιπόν, οι διευθυντές/ντριες Δημοτικών σχολείων εμφανίζονται κατά πλειοψηφία επιφυλακτικοί/ές για το αν και κατά πόσο επιτυγχάνονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι στόχοι που αφορούν στη δημοκρατική εκπαίδευση των μαθητών / τριών. Πιο ουδέτεροι φαίνονται στις τοποθετήσεις τους οι υποδιευθυντές/ντριες, ενώ θεαματικά πιο θετικά μοιάζει να τοποθετούνται επί του θέματος οι προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων, χωρίς να λείπουν βέβαια οι εξαιρέσεις σε κάθε κατηγορία. Πολύ σημαντική θέση τέλος καταλαμβάνει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις τοποθετήσεις μεγάλου αριθμού από όλες ανεξαιρέτως τις κατηγορίες των ερωτηθέντων.

β) Τα αίτια του ποσοστού αποτυχίας του σχετικού σκοπού των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία

Σε μεγάλο βαθμό συχνότητας τα υποκείμενα της έρευνας όλων των κατηγοριών θεώρησαν ότι σε πολλά σημεία μοιάζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αποτυγχάνει στην υλοποίηση των σκοπών που αφορούν στην εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών για τη δημοκρατία. Η αντίληψη αυτή υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά, καθώς ο Mc Allister τονίζει πως είναι σαφές ότι οι νέοι άνθρωποι δεν

έχουν εμπειρίες μέσα ή έξω από το σχολείο οι οποίες να υποστηρίζουν την εξέλιξη τους σε ενημερωμένους και αποτελεσματικούς πολίτες.

Τα πιθανά αίτια αποτυχίας των σκοπών του ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ, όπως αναφέρθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας, μπορούν να καταταχθούν σε ομάδες, και φαίνεται να αφορούν στη διδακτέα ύλη σε συνάφεια με την ανεπάρκεια του χρόνου, στα σχολικά εγχειρίδια και τους περιορισμούς τους, στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα με τα στεγανά και τα ελλείμματά του. Άλλες αιτίες εντοπίζονται από τους ερωτηθέντες να αφορούν στην οικογένεια και στον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, αλλά και στην εισχώρηση της τεχνολογίας στη σχολική ζωή.

Σε πληθώρα παραγόντων λοιπόν αποδίδουν σύμφωνα με τα λόγια τους τα υποκείμενα της έρευνας την αποτυχία του στόχου για δημοκρατική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η προτεραιότητα που δίνεται από το ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ελληνική οικογένεια σε στόχους γνωστικούς και κάλυψη ύλης, συνεπάγεται ανεπάρκεια χρόνου για να δουλευτούν επαρκώς δεξιότητες και αξίες σχετικές με την ενεργό πολιτότητα, με βάση τα λόγια των ερωτηθέντων. Η συχνή αλλαγή των σχετικών βιβλίων, η απουσία μεθοδολογίας από τα ΑΠΣ, αλλά και καινοτόμων προγραμμάτων σχετικών με την εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη επιδεινώνουν την προαναφερθείσα δυσκολία. Συχνά τα υποκείμενα κάνουν λόγο για υφιστάμενες πιέσεις, τόσο από την πλευρά των προϊσταμένων ή των συμβούλων εκπαίδευσης, όσο και από την ιδιοκτησία στην περίπτωση των ιδιωτικών σχολείων. Επιπλέον, τα ελλείμματα των εκπαιδευτικών δεν διαφεύγουν της προσοχής των ερωτηθέντων: Σε αυτούς καταλογίζεται απουσία επιμόρφωσης και οράματος, ευθυνοφοβία, αλλά και αδυναμία υπέρβασης πιθανών βιωμάτων αυταρχικής συμπεριφοράς που ίσως έχουν ζήσει.

γ) Τρόποι, εργαλεία και διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την επίτευξη του σκοπού των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία

Η αντίληψη για την επίτευξη των στόχων των ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ που σχετίζονται με τη δημοκρατική εκπαίδευση δεν αναιρεί τις προηγούμενες αντιλήψεις, καθώς η πληθώρα των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι οι στόχοι αυτοί σε ένα βαθμό επιτυγχάνουν και σε έναν άλλο όχι. Υποστηρικτικά στην άποψη αυτή λειτουργεί κι ένα μέρος της

βιβλιογραφίας: ο Mc Allister αναφέρει ότι οι πολίτες συχνά συσσωρεύουν πολιτικές πληροφορίες καθώς αποκτούν περισσότερη εμπειρία μέσα στο πολιτικό σύστημα που εντάσσονται και καθώς εκτίθενται σε μεγαλύτερη πολιτική κοινωνικοποίηση (Mc Allister, 2001, 6). Επιπλέον, για τον Galston, σε κάθε γενιά και όχι μόνο στη σημερινή οι νεότεροι φαίνεται να έχουν πιο μειωμένο ενδιαφέρον για την πολιτική από τους πατεράδες και τους παππούδες τους – άρα δεν μπορούμε να μιλάμε για αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στο σημείο αυτό (Galston, 2001,219). Επομένως, στο ποσοστό που επιτυγχάνονται οι στόχοι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με την δημοκρατική εκπαίδευση, τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι αυτό μπορεί να αποδοθεί σε ένα σύνολο από διδακτικές πρακτικές που ενίοτε χρησιμοποιούνται στην τάξη.

Η χρήση ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θεωρείται από αρκετούς ερωτηθέντες ότι προάγει τις δημοκρατικές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Από τις πιο δημοφιλείς διδακτικές πρακτικές που ανέδειξαν τα υποκείμενα της έρευνας ήταν η εμπλοκή και συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων και συνολικά οι κοινοτικές βιωματικές δράσεις στον χώρο του σχολείου. Ακολούθως, πρακτικές όπως η χρήση διαθεματικών συνδέσεων και της μεθόδου project και η συνυφασμένη με αυτά εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, όπως και η καθιέρωση της Ευέλικτης Ζώνης, αναφέρθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας ότι προάγει την εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών για τη δημοκρατία. Στη συνέχεια, οι ερωτηθέντες αναφέρθηκαν σε πρακτικές πιο άμεσα συνδεδεμένες με την πολιτική εκπαίδευση των μαθητών/τριών, όπως η διεξαγωγή ψηφοφορίας, εκλογών, τα προεδρεία, οι ποικίλες μορφές αντιπροσώπευσης και εν γένει η ανάληψη ρόλων και ευθυνών από τα παιδιά. Η αντίληψη αυτή υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά καθώς σύμφωνα με τον Κυριακίδη η μη ικανοποιητική αντιπροσώπευση του λαού στα κοινοβούλια είναι από τα βασικά προβλήματα της δημοκρατίας (Κυριακίδης, 1997,61).

Ο εκπαιδευτικός που επιδιώκει την επίτευξη των στόχων της δημοκρατικής εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριές του, καλείται επιπρόσθετα, με βάση τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων, να δίνει σημασία στους κανόνες της συνεργασίας και να αναλώνει χρόνο για συλλογικό παιχνίδι. Ανάγκη να αξιοποιηθούν και όλες οι ευκαιρίες για καθημερινό διάλογο αναδεικνύεται μέσα από την αναφορά των υποκειμένων στη σημασία της επίλυσης προβλήματος ή της όποιας διαφωνίας από το

σύνολο της τάξης και της συζήτησης ζητημάτων που προκύπτουν από τη σχολική καθημερινότητα ή την επικαιρότητα.

Συνολικά, τα υποκείμενα τονίζουν ότι για την επίτευξη των σκοπών για δημοκρατική εκπαίδευση χρειάζεται να γίνεται διάχυση της έννοιας της δημοκρατίας μέσα στα διδακτικά αντικείμενα και στο οργανόγραμμα του σχολείου. Απλές διαδικασίες που εφαρμόζονται σχεδόν σε κάθε σχολική κοινότητα και τάξη και θεωρείται ότι δρουν προάγοντας το δημοκρατικό σχολείο είναι η συμμετοχή όλων των παιδιών σε μια σχολική γιορτή ή σε μια σχολική εκδρομή. Στην ίδια κατεύθυνση σκέψης που μοιάζει να αποδίδει σημασία στην ισότητα για όλους τους μαθητές/τριες εντάσσεται και η συσχέτιση της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία με την εξατομίκευση διδασκαλίας, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Πιο ξεχωριστές προτάσεις στον ίδιο άξονα, έγιναν από λιγοστά υποκείμενα και αφορούν στη δημιουργία μικτών τάξεων ως προς την ηλικία ή τις ικανότητες των παιδιών, ώστε και πάλι να προάγεται η ισότητα και η ανοχή στη διαφορετικότητα.

Σημασία αποδίδεται από κάποια υποκείμενα στην δράση και τη σχέση της με την καλλιέργεια των δημοκρατικών δεξιοτήτων. Οι συλλογικές δράσεις λοιπόν, όπως και η υλοποίηση των προτάσεων των παιδιών και η καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών /τριών αναφέρονται από λιγοστούς ερωτηθέντες ότι συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων για δημοκρατική εκπαίδευση.

Έμφαση στη συνεργασία για ακόμη μια φορά δίνεται από μεμονωμένα υποκείμενα που θεωρούν ότι η δημοκρατική εκπαίδευση μπορεί να περνά μέσα από τη χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, όπου ο ένας μαθητής βοηθά τον άλλο να αντιληφθεί τη νέα γνώση. Στον ίδιο άξονα, η συνεργατική δημιουργία κανόνων τάξης ή σχολείου από τα παιδιά, η συμμετοχή του σχολείου σε εκδηλώσεις της τοπικής κοινωνίας και οι συνεργασίες μεταξύ σχολικών μονάδων αναφέρονται ως διδακτικές πρακτικές που κινούνται στην ευκατρία κατεύθυνση. Τέλος, ελάχιστοι από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στη χρήση του χιούμορ και της δραματικής έκφρασης ως διδακτικών μέσων που προάγουν το σχολείο σε μια δημοκρατική κατεύθυνση.

4.2 Η διδασκαλία των Πολιτικών Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

ο διατιθέμενος χρόνος, τα διδακτικά εγχειρίδια και προτάσεις βελτίωσης

Στο Νηπιαγωγείο δεν υπάρχουν εν γένει διακριτά γνωστικά αντικείμενα, ούτε και προτεινόμενα από το Υπουργείο ωρολόγια προγράμματα ή εγχειρίδια- με αποτέλεσμα και οι πολιτικές έννοιες να δουλεύονται κατά βούληση των εκάστοτε εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων επισημαίνουν ότι **η ύπαρξη της ΚΠΑ ως ξεχωριστού γνωστικού αντικειμένου** με εγχειρίδιο και διατιθέμενο από το ΑΠ χρόνο, **δεν αποτελεί πανάκεια** για την επίτευξη των στόχων για ενεργό πολιτότητα. Οι ίδιοι δίνουν απόλυτη προτεραιότητα στις αρχές που ρυθμίζουν την καθημερινότητα στη σχολική ζωή σε όλα τα επίπεδα και όχι στο γνωστικό αντικείμενο της Πολιτικής Αγωγής. Η άποψή τους αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με την διαπίστωση μιας μερίδας μελετητών, οι οποίοι ερευνητικά αποδεικνύουν ότι υπάρχει αποδεδειγμένα μικρή σχέση μεταξύ της έκθεσης σε ένα ΑΠ με οριοθετημένη ώρα ΚΠΑ και των πολιτικών στάσεων των νέων (Kahne & Middaugh, 2015, 35).

Στο Δημοτικό Σχολείο και πιο ειδικά στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις, προβλέπεται η πρώτη θεσμοθετημένη επαφή των μαθητών/τριών με το μάθημα της ΚΠΑ για μια ώρα την εβδομάδα. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών δήλωσε απερίφραστα ότι **ο χρόνος** που προτείνεται, αφήνοντας το μάθημα μονόωρο, **δεν επαρκεί** και στην ουσία υποβιβάζει την αξία του. Η άποψη για την ανεπάρκεια του προτεινόμενου για το ΚΠΑ χρόνου είναι κυρίαρχη και ανάμεσα στους ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες. Η διατυπωθείσα αντίληψη βρίσκει σύμφωνη την Μακρυνιώτη, η οποία χρησιμοποιώντας τον χρόνο διδασκαλίας ως κριτήριο, ισχυρίζεται ότι το μάθημα της ΚΠΑ μοιάζει να έχει μάλλον χαμηλό κύρος στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών (Makrinioti, 1999, 295).

Ο λίγος μάλιστα χρόνος που διατίθεται στο ωρολόγιο εβδομαδιαίο πρόγραμμα για τις Πολιτικές Σπουδές, διαπιστώνεται από τους ερωτηθέντες ότι συχνά καταστρατηγείται, καθώς **το μάθημα αντιμετωπίζεται σαν δευτερεύον**, έναντι άλλων, όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά στις Η.Π.Α. πιστοποιούν την ανωτέρω άποψη καθώς καταδεικνύουν πως υπάρχει γενικευμένα η πεποίθηση ότι η πολιτική αγωγή αξιολογείται ως λιγότερο σημαντική σχετικά με αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά, από τα οποία θεωρείται από πολλούς ότι «τρώει χρόνο» (Kahne & Middaugh, 2015, 34). Σε σχέση με τον διατιθέμενο στις Πολιτικές Σπουδές χρόνο και το χαμηλό κύρος του μαθήματος της ΚΠΑ, δεν λείπουν οι περιπτώσεις όπου τα Υποκείμενα της παρούσας έρευνας δηλώνουν ότι το μάθημα

στη σχολική τους μονάδα παρακάμπτεται εντελώς, με δική τους μάλιστα (ως διευθυντών/ντριών) πρωτοβουλία.

Συχνό εξάλλου φαινόμενο, που ενίοτε επιτείνει την απαξίωση που μοιάζει να υπάρχει για το μάθημα αυτό, είναι η αναφορά των ερωτηθέντων στο γεγονός ότι **συχνά το μάθημα δεν το αναλαμβάνει ο/η δάσκαλος/α της τάξης**, αλλά εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν το ωράριό τους με αυτές τις λιγοστές σποραδικές ώρες, και μάλιστα συχνά οι ίδιοι οι Διευθυντές/ντριες. Η σχολική αυτή πρακτική που επιβεβαιώνει τον δευτερεύοντα χαρακτήρα που αποδίδεται στο μάθημα, επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά από έρευνα των Branson & Quigley, στην οποία καταδεικνύεται η χρήση αυτής της πρακτικής (δηλαδή η διδασκαλία των πολιτικών επιστημών από δασκάλους άλλων ειδικοτήτων) και διεθνώς (Branson & Quigley, 1998,25).

Ακολούθως, τα υποκείμενα της έρευνας κατέθεσαν τις απόψεις τους για τα σχολικά εγχειρίδια της ΚΠΑ. Ένας μεγάλος αριθμός των ερωτηθέντων διευθυντών/διευθυντριών, βρίσκουν λοιπόν τα βιβλία της ΚΠΑ, τόσο στην Ε΄ όσο και στη Στ΄ Δημοτικού, **ελλειμματικά ως προς την προσέγγιση**. Η άποψή τους συμφωνεί βιβλιογραφικά με την απαίτηση των Branson & Quigley να γίνει η αγωγή του πολίτη πιο **ρεαλιστική** και να μεταφέρει στους μαθητές τις κεντρικές αλήθειες της τρέχουσας πολιτικής ζωής (Branson & Quigley, 1998, 4). Σχετική έρευνα της Τζώρα, καταδεικνύει ότι προκειμένου για την Ελλάδα, τα διδακτικά εγχειρίδια ΚΠΑ παρουσιάζουν την κοινωνική/πολιτική γνώση με έναν φιλοσοφικό τρόπο, ο οποίος υπομονεύει τη σύνδεσή της με το πραγματικό κόσμο - ακόμα και στα μάτια των μελλοντικών διδασκόντων (Τζώρα, 2013, 38). Αντίστοιχα συμπεράσματα διατυπώθηκαν από τον Γεωργογιάννη, ο οποίος κάνει λόγο για διδασκαλία περιορισμένη και εντελώς θεωρητική (Γεωργιάννης,2006, 310).

Επιπλέον, τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων κρίνονται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων ως **άσχετα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ανιαρά**. Ένας αξιόλογος αριθμός από έρευνες πιστοποιεί την επικρατούσα αυτή αντίληψη των υποκειμένων της παρούσας έρευνας, καθώς καταδεικνύουν ότι οι πολιτικές σπουδές είναι συχνά το λιγότερο αγαπητό μάθημα των μαθητών/τριών που λειτουργεί αγνοώντας παντελώς τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες τους, τις γνώσεις και τα *πιστεύω* τους, για το οποίο αισθάνονται ότι τα περιεχόμενά του δεν έχουν σχέση με

την καθημερινότητά τους (Gessner, 2017,41). Σε έρευνες που διεξήγαγε σχετικά ο Gibson , οι μαθητές/τριες συχνά το περιγράφουν ως «βαρετό και άχρηστο», ενώ πιο θετικά σχόλια για το μάθημα της ΚΠΑ διατυπώθηκαν από μαθητές/τριες τάξεων, όπου ο εκπαιδευτικός έχει ξεκάθαρα διαρθρωμένους στόχους, αλλά και προσωπικό ενθουσιασμό (Gibson,2010,43).

Επιπρόσθετα, οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες θεωρούν κατά κύριο λόγο, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, ότι τα σχολικά εγχειρίδια της ΚΠΑ είναι **γεμάτα με στερεότυπα**, παρότι θεωρούνται καλύτερα από τα προηγούμενα. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει και η Μακρυνιώτη, σύμφωνα με την οποία τα βιβλία της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής, χαρακτηρίζονται από μια προσπάθεια μείωσης των κοινωνικών ανισοτήτων και των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων, καθώς προωθούν μια αίσθηση κοινωνικής ισότητας. Ωστόσο, εντοπίζει ότι τα στερεότυπα εξακολουθούν να επιβιώνουν, η ευαισθησία προς το φύλο και τα θέματα κοινωνικής τάξης δεν εκπροσωπούνται συγκεκριμένα στους στόχους ή στο περιεχόμενο του μαθήματος και ότι το ζήτημα των εθνοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών ή άλλων μειονοτήτων είναι απόν. Παρά ταύτα, ερευνητικά καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε σύγκριση με τα παλαιότερα εγχειρίδια, τα σημερινά έχουν απομακρυνθεί από τις έντονες διακρίσεις λόγω φύλου (Makrinioti, 1999,298).

Γλωσσικά απρόσιτα για μαθητές χαμηλότερου επιπέδου θεωρεί τα βιβλία ένας σημαντικός αριθμός ερωτηθέντων, θίγοντας έτσι εμμέσως το ζήτημα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών που παρέχουν. Σχετικά με το ζήτημα αυτό, η Μακρυνιώτη υποστηρίζει ότι τα εγχειρίδια της ΚΠΑ αγνοούν την εμπειρία των μαθητών/τριών με κοινωνική ετερότητα, αλλά και τις σκέψεις/προβληματισμούς τους για την εξουσία (Makrinioti, 1999, 307).

Συσχετίζοντας την ανεπάρκεια του χρόνου με τα γνωσιοκεντρικά περιεχόμενα του μαθήματος της ΚΠΑ, ένας μεγάλος αριθμός ερωτηθέντων κάνει λόγο για **πυκνή ύλη**, που δεν αφήνει περιθώρια στον διδάσκοντα για πιο σφαιρική αντιμετώπιση των θιγομένων ζητημάτων. Η ανησυχία αυτή των δασκάλων αντικατοπτρίζεται και στην έρευνα του Gibson, δίνοντας μάλιστα διεθνή χαρακτήρα στην αίσθηση ότι υπάρχει υπερφόρτωση στην ύλη και στα περιεχόμενα της ΚΠΑ. Ο Gibson ωστόσο, αποδίδει αυτή την αγωνία των διδασκόντων σε δικές τους ανεπάρκειες, καθώς διδάσκοντας

κάτι τέτοιο συχνά είναι αναγκασμένοι να βγαίνουν από τις δικές τους γνωστικές comfort zones (Gibson,2010, 47).

Ακολούθως, παρά το ζήτημα για πυκνή ύλη, αρκετοί διευθυντές/ντριες υποστηρίζουν ότι **ο δάσκαλος δεν μπορεί και ούτε πρέπει να στέκεται στην ύλη του βιβλίου**. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη φαίνονται τα ευρήματα από έρευνα που διεξήχθη στην Alberta των Η.Π.Α. Οι παρατηρήσεις στην τάξη αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκεί, συχνά χρησιμοποιούν ως διδακτική πρακτική τα φύλλα εργασίας που παρέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό που συνοδεύει τα συνιστώμενα βιβλία. Οι μαθητές/τριες βασίζονται κυρίως στα εγχειρίδια για να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δημιουργούνται από καθηγητές/τριες σε κάθε μία από τις τάξεις που παρατηρήθηκαν. Η εν λόγω πρακτική παραπέμπει σε εκπαιδευτικές πραγματικότητες ευρύτατα διαδεδομένες και στη χώρα μας. Οι παρατηρήσεις λοιπόν της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε ελάχιστη εμπλοκή των μαθητών/τριών σε "ενεργό έρευνα και εφαρμογή δεξιοτήτων γνώσης και κριτικής σκέψης "(Alberta Education, 2005, 5).

Τέλος, σαφώς πιο θετική στάση φαίνεται να κρατούν απέναντι στα τρέχοντα εγχειρίδια ΚΠΑ οι Υποδιευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τονίζοντας ότι ελλείψεις υπάρχουν πάντα στα βιβλία και ότι είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να τις καλύπτει.

Σε προτάσεις για τη βελτίωση του μαθήματος της ΚΠΑ κλήθηκαν ακολούθως τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας. Στον τομέα αυτόν, αρκετοί από τους ερωτηθέντες προτείνουν ότι **οι Πολιτικές Σπουδές, εν μέρει θα ήταν καλό να «κατεβαίνουν» από μικρότερες τάξεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**, υποστηρίζοντας ότι ο ενεργός πολίτης διαμορφώνεται από το Νηπιαγωγείο. Σύμφωνα στο σημείο αυτό είναι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με την επιστημονική έρευνα του McAllister, που στην πραγματικότητα έδειξε ότι η πολιτική αγωγή διεθνώς δεν έχει μεγάλο αντίκτυπο και αυτό συμβαίνει επειδή ξεκινά πολύ αργά. Σύμφωνα με τον McAllister, *«εάν θέλουμε να έχουμε μια πραγματικά πολιτικά εγγράμματη μαθητική κοινότητα, που να υποστηρίζει την αντιπροσωπευτική δημοκρατία, πρέπει να διδάξουμε τα παιδιά, μέσω της πράξης, τι σημαίνει να επιλέγουν έναν εκπρόσωπο για ένα συγκεκριμένο ρόλο - και να επιτρέψουμε σε αυτά τα παιδιά σε πολύ αρχικό στάδιο να δουν την συνέπεια της επιλογής τους»* (McAllister, 2001 ,15). Αντίστοιχα οι Branson & Quigley υποστηρίζουν ότι πολιτικές δεξιότητες όπως η ενεργός ακρόαση

και η επίλυση συγκρούσεων με τη διαμεσολάβηση και τον συμβιβασμό είναι δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν από πολύ νεαρή ηλικία (Branson & Quigley, 1998,10).

Μια άλλη πρόταση για βελτίωση του μαθήματος της ΚΠΑ που έφεραν οι ερωτηθέντες σχετίζεται με την ανάγκη δημιουργίας **βιωματικού χαρακτήρα** σε αυτό. Πιο ειδικά, πολλά από τα υποκείμενα της έρευνας κάνουν αναφορά στην ανάγκη δημιουργίας Καινοτόμων Προγραμμάτων για την ενεργό πολιτότητα, με στόχο να καλυφθούν τα κενά μεθοδολογίας των σχολικών εγχειριδίων και να προσεγγιστούν τα ζητήματα πολιτότητας με τρόπο βιωματικό που να κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Ο McAllister τονίζει ότι η άγνοια περί τα πολιτικά εξακολουθεί παρά τη δραματική αύξηση της πληροφόρησης λόγω των μέσων μαζικής, αποδίδοντάς το στο γεγονός ότι οι νέοι άνθρωποι δεν έχουν *εμπειρίες* μέσα ή έξω από το σχολείο, οι οποίες να υποστηρίζουν την εξέλιξη τους σε ενημερωμένους πολίτες (McAllister,2001,2). Την ανάγκη για αύξηση του βιωματικού χαρακτήρα του μαθήματος έχουν διαπιστώσει ερευνητικά και οι Kahne & Middaugh, με βάση την έρευνα των οποίων κάθε φορά που ρωτήθηκαν μαθητές/τριες πόσο συχνά εκτέθηκαν σε εμπειρίες όπως η ενεργός λήψη απόφασης ή η ανάληψη δράσης, η απάντηση ήταν «λίγο». Μερικές φορές μάλιστα για κάποιους ορισμένες εμπειρίες δεν προκύπτουν ποτέ (Kahne & Middaugh, 2015, 37). Στο ίδιο θέμα, η έρευνα των Niemi & Junn (1998) καταδεικνύει ότι ο βιωματικός χαρακτήρας που μπορεί να πάρει το μάθημα της ΚΠΑ μέσα από την ένταξη σε αυτό συζητήσεων για τα τρέχοντα γεγονότα στην τάξη, αυξάνει τις συνολικές πολιτικές γνώσεις του ατόμου κατά 11% (Galston, 2001, 229).

Στο πλαίσιο των προτάσεων για βελτίωση και αναβάθμιση του μαθήματος της ΚΠΑ, ένας καλός αριθμός των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών διαπιστώνει την ανάγκη για **διαθεματική προσέγγιση** του αντικείμενου των Πολιτικών Σπουδών, με στόχο να θεραπευτεί το έλλειμμα του χρόνου, αλλά και η αποσπασματικότητα της σχολικής ύλης. Την αντίληψη αυτή, που στιγματίζει τον κατακερματισμό του γνωστικού αντικείμενου των πολιτικών σπουδών σε αποσυνδεδεμένα κομμάτια που μπορούν να απομνημονευθούν αλλά δεν μπορούν εύκολα να μαθευτούν με την κατανόηση των εννοιών τους ή την εκτίμησή της σημασίας τους, τονίζει και ο Gibson, θεωρώντας ότι αυτή η αποσπασματικότητα είναι ιδιαίτερα προβληματική για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος (Gibson,2010,44).

Τέλος, μια σειρά ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών αλλά και Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων, υποστηρίζουν ότι οι **πολιτικές σπουδές περνούν περισσότερο μέσα από διαδικασίες, παρά μέσα από ένα διδακτικό αντικείμενο**. Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις που θέλουν το μάθημα της ΚΠΑ να περνά μέσα από ένα σύνολο καθημερινών διαδικασιών είναι στο σύνολό τους και οι ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες. Χαρακτηριστική μάλιστα είναι η ομοφωνία όλων τους στο σημείο αυτό. Η αντίληψη αυτή που φάνηκε να είναι διαδεδομένη ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνας όλων των κατηγοριών, έχει υποστηριχθεί και από ένα σύνολο μελετητών. Ο Youniss έχει διατυπώσει την άποψη ότι η πολιτική εκπαίδευση μπορεί-και πρέπει- να είναι περισσότερα από την απόκτηση γνώσης γύρω από τα γεγονότα, από το να μάθει κανείς για δικαιώματα και υποχρεώσεις, με σκοπό να γίνει ένας ενημερωμένος ψηφοφόρος. Είναι το να γνωρίζει κανείς πώς να ζει σε ένα σύστημα και να εργάζεται, ώστε να το διατηρεί για τον εαυτό του και τους άλλους (Youniss,2011,102). Στο ίδιο πλαίσιο κινούμενος ο Galston, ισχυρίζεται ότι η πολιτική γνώση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά είναι απαραίτητη για την προάσπιση ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων, για την ενδυνάμωση της ιδεολογικής σταθερότητας, για την αξιολόγηση της λειτουργίας των θεσμών, για την αποσόβηση της ξеноφοβίας και εν τέλει, για την μείωση της απογοήτευσης που οδηγεί στην αποχή από τις πολιτικές διαδικασίες (Galston, 2001,224).

Είναι λοιπόν σαφές ότι τα ευρήματα των ερευνών και η βιβλιογραφική έρευνα διεθνώς σε σχέση με τις πολιτικές σπουδές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τον διατιθέμενο χρόνο και τα προτεινόμενα εγχειρίδια, έχουν μεγάλη συμβατότητα με τις αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας, όπως αυτές μεταφέρθηκαν με ακρίβεια στα αποτελέσματά της.

4.3 Τα Μαθητικά Συμβούλια και οι μορφές αντιπροσώπευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Παρά το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες διευθυντές/τριες και υποδιευθυντές/ντριες υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κρίθηκε σκόπιμο να βολιδοσκοπηθούν οι απόψεις τους γύρω από την ύπαρξη ΜΣ στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι **υπέρ της ύπαρξης των ΜΣ. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση** τίθενται στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, με συγκρατημένες όμως τοποθετήσεις ως προς την ουσία της λειτουργίας τους. Αντίστοιχα θετικοί εμφανίζονται στις

απόψεις τους και κάποιοι υποδιευθυντές/ντριες, αλλά και λιγосτοί από τους προϊσταμένους/ες. Η κρατούσα μεταξύ των υποκειμένων της παρούσας έρευνας αντίληψη αυτή, επιβεβαιώνεται εξάλλου και από σχετικά πρόσφατη έρευνα του *Συνηγόρου του Παιδιού*, που διεξήχθη το 2014, σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Θεσσαλονίκης και του Νομού Κιλκίς, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών σε ποσοστό 86,6% φάνηκε να θεωρεί ότι **πρέπει** να υπάρχουν οι ΜΚ ως θεσμός στο σχολείο.

Μια καλή μερίδα των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών ωστόσο, αμφισβητεί την ουσία της λειτουργίας των ΜΣ., καθώς τονίζει ότι **ο ρόλος τους περιορίζεται σε αποφάσεις ήσσονος σημασίας** - αναφέρεται χαρακτηριστικά στο γεγονός ότι συχνά τα συμβούλια αυτά είναι εκτός στόχου: τα υποκείμενα μιλούν για διοργάνωση καταλήψεων, εκδρομών και πάρτι. Αντίστοιχη γνώμη διατυπώνουν και κάποιοι από τους υποδιευθυντές/ντριες που ερωτήθηκαν καθώς και από τους προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων. **Διακοσμητική** θεωρούν ότι καταλήγει **η παρουσία των ΜΣ.** στο Ιδιωτικό Σχολείο τα υποκείμενα που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα. Στο ίδιο κλίμα με τα παραπάνω ευρήματα, σε έρευνα που διεξήχθη σε μια σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Λονδίνο, οι μαθητές/εκπρόσωποι στο Μαθητικό Συμβούλιο του σχολείου μοιάζει να αντιλαμβάνονται το συμβούλιο αυτό ως ένα όργανο όπου κυρίως μπορούν να *συζητούν*, παρά να *δραστηριοποιούνται*. Στην ερώτηση *ποια είναι τα απαραίτητα προσόντα για να γίνει κανένας εκπρόσωπος στο μαθητικό συμβούλιο*, τα παιδιά φάνηκε να έχουν αρκετά απαξιωμένο μέσα τους τον ρόλο του συμβουλίου, αφού ουσιαστικά απάντησαν ότι κανένα προσόν δεν είναι απαραίτητο. Και στον ελληνικό χώρο όμως, τα πράγματα δεν διαφέρουν πολύ, όπως έχει καταδείξει η έρευνα του *Συνηγόρου του Παιδιού*, που διεξήχθη το 2017. Οι ίδιοι οι μαθητές/τριες δηλώνουν πολύ απογοητευμένοι/ες όταν τα αιτήματά τους απορρίπτονται από τη διεύθυνση, ενώ συχνά αναγνωρίζουν ότι θα μπορούσαν να συζητούν για σοβαρότερα πράγματα και να έχουν αιτήματα πολύ πιο ουσιαστικά.

Για **μη ουσιαστική λειτουργία των ΜΣ.** όμως και στα δημόσια σχολεία κάνουν λόγο κάποιοι από τους ερωτηθέντες Προϊσταμένους/ες. Η άποψη αυτή θυμίζει κάποια ευρήματα από έρευνα της Μακρυνιώτη, στην οποία αναφέρεται ότι, ενώ υπάρχουν μεγάλες δυνατότητες σε αυτές τις μαθητικές οργανώσεις, το καθεστώς λειτουργίας τους, τα δικαιώματα, οι ευθύνες και τα πεδία δράσης είναι, στην πραγματικότητα, προκαθορισμένα από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Ο περιοριστικός χαρακτήρας

των υφιστάμενων κανονισμών και οι περιορισμοί που επιβάλλονται στη συμμετοχή των μαθητών και στις σφαίρες επιρροής τους (Makrinioti,1999,294) είναι ίσως οι αιτίες πίσω από τις επιφυλάξεις των ερωτηθέντων για την ουσία της λειτουργίας των ΜΣ..

Στενή σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό συγκείμενο και τη λειτουργία των ΜΣ. διαγιγνώσκει ένας αριθμός ερωτηθέντων: τόσο στον χώρο των διευθυντών/ντριών, όσο και των προϊσταμένων, διαπιστώνεται ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα ΜΣ. αυτή τη στιγμή έχουν πάρει έναν *εκβιαστικό χαρακτήρα*, που προετοιμάζει αυριανούς πρωθυπουργούς, αντίγραφα των σημερινών. Όπως σε σχετική έρευνα της καταγράφει και η Νούνη, πολλοί ερευνητές μιλούν για τη σχέση των ΜΣ. με μια έννοια κακώς νοούμενης πολιτικοποίησης, τονίζοντας ωστόσο, ότι τίθενται κατά της πρόωμης αυτής κομματικοποίησης, αφού την θεωρούν ως γενεσιουργό αιτία για αντιπαλότητες και άγονους ανταγωνισμούς (Νούνη,1998,90).

Για **έλλειμμα κριτηρίων** στην επιλογή των μελών των συμβουλίων από μέρους της μαθητικής κοινότητας κάνει λόγο ένας καλός αριθμός των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών. Αντίστοιχο έλλειμμα, τόσο στα κριτήρια, όσο και στον στόχο των ΜΣ. στην Δευτεροβάθμια, διαπιστώνουν και κάποιοι υποδιευθυντές/ντριες. Από τον χώρο τέλος, των Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων δεν είναι λίγοι αυτοί που στέκονται με πολλές επιφυλάξεις, έως και **αρνητικά** απέναντι στα ΜΣ. στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάνοντας λόγο ακόμα και για φασισμό εκ μέρους των εκλεγέντων εις βάρος των υπολοίπων. Η αντίληψη αυτή δεν επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας του Παπαοικονόμου σε Γυμνάσια και Λύκεια τη περιοχής της Θεσσαλονίκης και του Κιλκίς, στην οποία διαφαίνεται ότι τα κριτήρια των μαθητών/τριών δεν είναι τόσο ρηχά, όσο συχνά τους αποδίδεται. Πιο ειδικά, η μεγάλη πλειοψηφία (67,6%) των μαθητών/τριών στην έρευνα του Παπαοικονόμου δηλώνουν ότι επιλέγουν τους εκπροσώπους τους στα μαθητικά συμβούλια με βάση την προσωπικότητα τους, ενώ η υψηλή επίδοση στα μαθήματα δεν φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην επιλογή τους (μόλις το 14% των μαθητών/τριών θεωρεί ότι θα έκανε την επιλογή του με βάση το κριτήριο αυτό). Επίσης, μοιρασμένες είναι οι απόψεις όσον αφορά στην καλή διαγωγή του υποψηφίου, με το 52,7% να μην τη λαμβάνει υπόψη του. Τέλος, και η φιλική σχέση του μαθητή με τον υποψήφιο δεν φαίνεται να είναι κριτήριο επιλογής, δεδομένου ότι μόλις το 28,4% τη θεωρεί σημαντικό παράγοντα (Παπαοικονόμου,2015,188).

Στη συνέχεια, τα υποκείμενα της έρευνας κατέθεσαν την άποψή τους για το γεγονός ότι δεν λειτουργούν τα ΜΣ. στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση**. Αρκετοί από τους διευθυντές/ντριες, στην ερώτηση αν θεωρούν την ύπαρξη ΜΣ. στην πρωτοβάθμια κάτι εφικτό ή χρήσιμο, απαντούν ανακαλώντας τις εμπειρίες τους από τις **δειγματικές εκλογές** που συχνά γίνονται στην Ε΄ και τη Στ΄ τάξη, χωρίς ουσιαστικά να λειτουργούν τα συμβούλια που προκύπτουν από αυτές τις διαδικασίες, χωρίς δηλαδή τα παιδιά να υιοθετούν κατά τη διάρκεια της χρονιάς τους ρόλους στους οποίους ‘αναδείχθηκαν’. Η πρακτική αυτή έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι υφίσταται και έχει κατακριθεί, καθώς δεν επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα στην ενεργό πολιτότητα των μαθητών. Σε έρευνα των Reum & Cummings συμπεραίνεται ότι οι μαθητικές εκλογές θα πρέπει να διοργανώνονται κατά τρόπο ώστε για τους μαθητές να αποτελούν μια πλήρη νοήματος εκπαιδευτική εμπειρία(Reum & Cummings, 1973, 31). Σε λίγα σχολεία, όπως δηλώνουν οι ερωτηθέντες της παρούσας έρευνας, **το ΜΣ. που προκύπτει από τις δειγματικές εκλογές στην Ε΄ και τη Στ΄ παίζει έναν ενεργό ρόλο.**

Θετικά τοποθετούνται απέναντι στο ενδεχόμενο λειτουργίας ΜΣ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάποιοι από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες και στην πλειοψηφία τους οι Προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων, **εμπιστευόμενοι τις ικανότητες των παιδιών**. Ήδη από τα 1975 με έρευνα κατέδειξε ο Mathes, στην Νεβάδα των Ηνωμένων Πολιτειών, τη σημασία των ΜΚ., επισημαίνοντας εξάλλου την ανάγκη οι μαθητικές κοινότητες να εμπλέκονται ουσιαστικά στις αποφάσεις που αφορούν στο σύνολο της σχολικής ζωής και όχι μόνο σε επιφανειακά ζητήματα, που δεν αγγίζουν τα αληθινά προβλήματα του σχολείου (Mathes, 1975,7). Κατέγραψε επιπλέον την ανάγκη οι μαθητές όλων των βαθμίδων, ήδη από το Δημοτικό σχολείο, να εκτίθενται σε όσο το δυνατόν περισσότερα ερεθίσματα και ευκαιρίες να βιώνουν τη δημοκρατία, ενώ τόνισε ότι οι ενδεχόμενες αστοχίες των ΜΚ., δεν θα πρέπει να απογοητεύουν ή να δημιουργούν αγωνία στους εκπαιδευτικούς, καθώς η αποτυχία εντάσσεται σίγουρα μέσα στο πρόγραμμα μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για **αναγκαιότητα ύπαρξης τέτοιων συμβουλίων** μιλούν τόσο λιγοστοί διευθυντές/ντριες, όσο και υποδιευθυντές/ντριες. Η γνώμη τους βρίσκει σύμφωνες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την χρησιμότητα και ουσιαστικά την αναγκαιότητα των συμβουλίων αυτών. Πιο ειδικά, σε σχετική έρευνα που διεξήχθη στον αναπτυσσόμενο κόσμο και μάλιστα στην Τανζανία, φάνηκε ότι η ύπαρξή τους

αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, ώστε να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους στην εκπαίδευση και στην ιατρική περίθαλψη. Αλλά και στον αναπτυσσόμενο κόσμο, τα ευρήματα δείχνουν ότι τα ΜΣ παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών, ιδιαίτερα μάλιστα των μαθητριών, να εκφράζουν τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους., πχ. για τη σεξουαλική παρενόχληση και την εξάλειψη της σωματικής τιμωρίας. Συνολικά, τα ΜΣ συμβάλλουν στη βελτίωση της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στα σχολεία (Mnubi,2016, 161).

Θετικά αλλά με επιφυλάξεις ή προϋποθέσεις στέκεται ένας αριθμός ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών απέναντι στην πιθανότητα καθιέρωσης ΜΣ. στην πρωτοβάθμια. Υπάρχουν βέβαια και εκείνοι που για λόγους ποικίλους στέκονται **αρνητικά** απέναντι στο ενδεχόμενο ύπαρξης ΜΣ. στην Πρωτοβάθμια, συνδέοντάς τα με μια κακώς νοούμενη πολιτικοποίηση. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι αρνητικά στέκεται ο μεγαλύτερος αριθμός υποδιευθυντών/ντριών, ανάμεσα στους ερωτηθέντες για την ύπαρξη και λειτουργία ΜΣ. στην Πρωτοβάθμια.

Επιφυλάξεις για την ωριμότητα των μαθητών/τριών να στηρίζουν έναν θεσμό όπως αυτός των ΜΣ. διατυπώθηκαν από κάποιους διευθυντές/ντριες. Στο ίδιο κλίμα των επιφυλάξεων κινούνται και κάποιοι από τους ερωτηθέντες προϊσταμένους/ες. Πιο ειδικά, οι ερωτηθέντες μοιάζουν επιφυλακτικοί για το κατά πόσο οι μαθητές είναι έτοιμοι να πάρουν αποφάσεις και να συμμετέχουν ουσιαστικά σε διαδικασίες: ενστάσεις που διατυπώθηκαν και για τους μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρότι κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες αναπτυξιακά δεν μπορούν να αποκτήσουν όλες τις δεξιότητες του ενεργού πολίτη, η αναγνώριση εντός των ΜΚ των μαθητών/τριών ως συμμετεχόντων στο εδώ και τώρα, τους καθιστά σύμφωνα με τον Veitch ενεργούς παράγοντες, ολοκληρωμένους ανθρώπους, παρά «όντα εν αναμονή»(Veitch,2008,6).

Σε σχέση με τα παραπάνω, κάποιοι διευθυντές/ντριες Δημοτικών, όσο και κάποιοι από τον χώρο των Προϊσταμένων σε Νηπιαγωγεία, επισημαίνουν την **ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών πριν εμπλακούν σε διαδικασίες εκπροσώπησης και την ανάγκη υποστήριξης από τους ενήλικες εκπαιδευτικούς**, με πολλή δουλειά βάσης από την πλευρά των τελευταίων, τόσο στα υπάρχοντα ΜΣ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσο και σε εκείνα που δυνητικά θα προκύψουν από μια καθιέρωση του θεσμού στην πρωτοβάθμια. Η ανάγκη στήριξης των ΜΣ. έχει αναδειχθεί και από

έρευνα του Συνηγόρου του Πολίτη που διεξήχθη στην Ελλάδα το 2017. Σε αυτήν, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (88%) συμφωνεί ότι οι μαθητικές κοινότητες χρειάζεται να ανανεωθούν και να υποστηριχτούν περισσότερο, καθώς μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής ζωής, πράγμα που επί του παρόντος δεν συμβαίνει.

Για την ανάδειξη των μελών των ΜΣ, πέραν των εκλογών και της ψηφοφορίας προτάθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας και άλλοι τρόποι, όπως η κλήρωση ή οι κυλιόμενοι ρόλοι. **Υπέρ της ψηφοφορίας** τίθεται ένας καλός αριθμός από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες και λιγότεροι από τους ερωτηθέντες Προϊσταμένους/ες. Αρκετά **προβληματισμένοι** αντίθετα, **με την ψηφοφορία** και τα επακόλουθά της ως μέσου εκλογής εκπροσώπων στην Πρωτοβάθμια, φαίνονται οι υποδιευθυντές/ντριες, οι οποίοι εμμένουν αρκετά στην ενδεχόμενη απογοήτευση των παιδιών που εν τέλει μένουν ‘εκτός νυμφώνος’.

Θετικός απέναντι στην εναλλαγή ρόλων δηλώνει ένας αριθμός από διευθυντές/ντριες, ιδιαίτερα για την εκπροσώπηση σε πιο μικρές ηλικίες. Σύμφωνα με την κυλιόμενη ροή των ρόλων είναι και κάποιοι από τους ερωτηθέντες Προϊσταμένους/ες. Δεν λείπουν ωστόσο και οι υποδιευθυντές/ντριες που τίθενται **υπέρ της κλήρωσης**, ως τρόπου ανάδειξης εκπροσώπων.

4.4 Η ενεργός πολιτότητα και ο επιθυμητός βαθμός συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ο επιθυμητός βαθμός συμμετοχής των μαθητών/τριών στη σχολική καθημερινότητα αποτέλεσε ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον πεδίο διαλόγου με τους ερωτηθέντες, καταδεικνύοντας ουσιαστικά τις απόψεις τους γύρω από την έννοια της συμμετοχής και της ενεργού πολιτότητας. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Πολιτότητας (Institute of citizenship), η ενεργός πολιτότητα «*χρειάζεται ενθάρρυνση, άσκηση, ανάπτυξη και πληροφόρηση*» (Περικλέους, 2005, 4), μέσα από διαδικασίες συμμετοχής και λήψης απόφασης.

Υπέρ της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη κάποιων αποφάσεων που αφορούν στη σχολική κοινότητα τέθηκε σχεδόν το σύνολο των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών. Πιο συγκεκριμένα, **αποφάσεις σχετικές με τους χώρους του**

σχολείου ή με καθημερινές συνήθειες των μαθητών θεωρείται από αρκετούς ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες ότι μπορούν να 'παραχωρηθούν'-και συχνά παραχωρούνται- στα παιδιά. Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι να σημειολογηθεί η λέξη «παραχωρηθούν», καθώς δείχνει ξεκάθαρα ότι στις συνειδήσεις των περισσότερων από τα υποκείμενα της έρευνας υπάρχει η αίσθηση ότι οι αποφάσεις ακόμη και για τον σχολικό χώρο είναι δουλειά των ενηλίκων, και μόνο κατά παραχώρηση μπορούν να πάρουν μέρος σε αυτές παιδιά. **Ακολούθως, συμμετοχή που αφορά σε επιλογές εκπαιδευτικών δράσεων** θεωρεί σωστό να δίνεται στα παιδιά ένας αριθμός από τους ερωτηθέντες, ενώ συχνά τα υποκείμενα της έρευνας πρότειναν τη **συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία του κανονισμού του σχολείου**, με το επιχείρημα ότι αυτός ο τρόπος θα τα βοηθήσει να τον σέβονται και οι ίδιοι. Αυτή η άποψη ωστόσο, παραπέμπει δυστυχώς σε αυτό που ονομάζεται από τη βιβλιογραφία *εργαλειακή συμμετοχή*. Σε αυτό το σημείο λοιπόν, όσα αναφέρονται από τους ερωτηθέντες, επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών, με βάση τα οποία τα παιδιά μοιάζει να αισθάνονται ότι οι αλλαγές στην κοινότητα και στο σχολείο δεν τα αφορούν: «Δεν έχουν να κάνουν με μας», «δεν ενημερωνόμαστε», «η γνώμη μας δεν μετράει» (Barrat & Hacking, 2008, 293).

Επιφυλακτικοί μοιάζουν ξεκάθαρα οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες σε σχέση με τη **συμμετοχή των παιδιών σε αποφάσεις που αφορούν στο ωρολόγιό τους πρόγραμμα**, όπως και κάποιοι από τους ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες. Θετικοί σε αυτήν την κατεύθυνση φαίνονται ωστόσο, αρκετοί από τους ερωτηθέντες προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων. Η γενική επιφύλαξη των ερωτηθέντων από τον χώρο των Δημοτικών σχολείων, δεν βρίσκει έρεισμα στην διεθνή πρακτική, όπως καταγράφεται από σχολεία σε διάφορα μέρη του ανεπτυγμένου κόσμου. Στη Δανία, οι μαθητές/τριες του *Folkeskole*, συνεπικαθορίζουν με τους δασκάλους τους την οργάνωση, τη μεθοδολογία και τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη, καθώς και τα προς διδασκαλία περιεχόμενα, χωρίς αυτό να δημιουργεί κανένα πρόβλημα στη μαθησιακή τους πορεία (Schnack, 2008, 189). Αλλά και στο σχολείο Oaktree Educational Trust Liverpool, το σχολικό συμβούλιο αποτελείται από μαθητές/τριες, που τρέχουν τις δικές τους εκλογικές καμπάνιες. Τα παιδιά σχολιάζουν τον τρόπο που εργάστηκε το μαθητικό συμβούλιο, μαζί με τους δασκάλους. Αντίστοιχα, στο σχολείο του Plymouth, όπου στο παρελθόν υπήρχαν πολλά δείγματα βίας και ασέβειας στον χώρο, αναπτύχθηκε

με πρωτοβουλία των δασκάλων μια ποικιλία τεχνικών που βάζουν τα παιδιά στο κέντρο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Έτσι, παιδιά χρησιμοποιούνται ως *ειρηνοποιοί* στην αυλή κατά τα διαλείμματα, ενώ ένα σχέδιο *φύλακα αγγέλου* μπήκε σε εφαρμογή. Σε αυτό, ένα παιδί με δυσκολίες εξουσιοδοτεί τρία παιδιά της επιλογής του, στα οποία μπορεί να στραφεί όποτε δυσκολεύεται. Οι μαθητές/τριες του σχολείου εμπλέκονται ακόμη και στις συνεντεύξεις των μελλοντικών δασκάλων, χωρίς αυτό να κάνει το σχολείο δυσλειτουργικό (James & James.2014, 137).

Υπέρ μιας εικονικής- εργαλειακής συμμετοχής τίθεται ένας μικρός αριθμός από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες. Με βάση την άποψη αυτή, οι ευκαιρίες συμμετοχής πρέπει να δίνονται στους μαθητές/τριες, χάριν εξάσκησης στη λήψη αποφάσεων ή για να δίνουν την αίσθηση στα παιδιά ότι μπορούν να αλλάξουν πράγματα.

Αρνητικά τέλος στέκεται συνολικά απέναντι στη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων ένας μικρός αριθμός, τόσο από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, όσο και από τους υποδιευθυντές/ντριες. Η άποψη αυτή, που διατυπώνεται από λιγοστούς ερωτηθέντες, δεν έχει βιβλιογραφικό έρεισμα καθώς μεταξύ άλλων, για τους Brighton & Hove, είναι σημαντικό να δίνονται στα παιδιά και στους νέους όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες να εκφράζουν τις απόψεις τους. Απαραίτητο ακόμη θεωρείται, οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων να ακούνε ό, τι λένε τα παιδιά και *όποτε είναι δυνατόν* να δρουν με βάση αυτό που ακούνε. Όπου δεν είναι δυνατή η εφαρμογή όσων λέγονται από τα παιδιά και τους νέους, τότε θα πρέπει να παρέχονται σαφείς εξηγήσεις (Brighton & Hove, 2009, 3). Η άποψη αυτή στηρίζεται και από άλλους μελετητές που υπογραμμίζουν τη σημασία της συμμετοχής στη λήψη απόφασης, προκειμένου να ωριμάσει το αίσθημα ευθύνης των μαθητών/τριών. Αν δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να μοιραστούν τις ιδέες τους σε μια ομάδα που να τους πάρει σοβαρά, τονίζει ο Lansdown, τότε θα αναλάβουν νομοτελειακά τις ευθύνες τους και θα μάθουν ότι και οι άλλοι έχουν δικαίωμα να ακουστούν, το οποίο πρέπει επίσης να γίνει σεβαστό (Lansdown, 2001, 7).

Στη συνέχεια, έγινε μια προσπάθεια να ανιχνευθεί **το όριο** μέχρι το οποίο πρέπει να φτάνει, για τα υποκείμενα της έρευνας, η μαθητική συμμετοχή στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής και στη λήψη αποφάσεων. Αρκετοί από τους ερωτηθέντες, μίλησαν για όρια λόγω διαδικασιών και εξωτερικών φραγμών. Κάποιοι λόγου χάρι

από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, θεωρούν ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία υπόκεινται σε κάποια **όρια που έχει το δικαίωμα να βάζει η πολιτεία**. Άλλοι μίλησαν για **όρια θεσπισμένα από τους ίδιους τους κανόνες του κάθε σχολείου**-ιδιαίτερα όταν αυτό είναι ιδιωτικό, τα οποία όλοι θα πρέπει να δέχονται χωρίς συζήτηση. **Όρια από την ίδια τη φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας**, αλλά και από το ευρύτερο **ανταγωνιστικό κοινωνικό σύστημα**, διαπίστωσαν κάποιοι άλλοι.

Όρια συνυφασμένα με τη φύση της παιδικής ηλικίας και την ανάγκη για προστασία που καλείται να τους καλύπτει το εκπαιδευτικό πλαίσιο του σχολείου τέθηκαν από κάποια υποκείμενα της έρευνας. Έτσι, **η ηλικιακή ωρίμανση των παιδιών, οι δυνατότητες και οι ανάγκες κάθε ηλικίας, βάζουν ένα όριο** στο μέχρι ποιο σημείο θα ήταν χρήσιμη η λήψη αποφάσεων από τους μαθητές για κάποιους από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, αλλά και προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων. Σε σχέση με το ηλικιακό αυτό όριο συμμετοχής, τα λεγόμενα από τα υποκείμενα της έρευνας δεν συμφωνούν απολύτως με το άρθρο 12 της *Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού*, στο οποίο αναφέρεται ότι η «*συμμετοχή*» στην κοινωνία αρχίζει από τη στιγμή που ένα παιδί έρχεται στον κόσμο και ανακαλύπτει το βαθμό στον οποίο μπορεί να επηρεάσει τα γεγονότα με κραυγές ή κινήσεις. Ακόμη και στη βρεφική ηλικία, τα παιδιά ανακαλύπτουν τον βαθμό στον οποίο οι φωνές τους επηρεάζουν την πορεία των γεγονότων στη ζωή τους: Ο βαθμός και η φύση της επιρροής τους ποικίλλει σημαντικά, ανάλογα με τον πολιτισμό ή τη συγκεκριμένη οικογένεια (Hart, 1992, 4). Επιπλέον, η παιδική ηλικία βιβλιογραφικά, θεωρείται πια δεδομένο ότι έχει κατασκευαστεί από κοινωνικές πρακτικές και έθιμα αρχικά (Veitch, 2008, 1) και από νομικές κατοχυρώσεις στη συνέχεια (James & James, 2014, 34). Πολύ πιο σύνθετο θεωρούν το θέμα της λήψης απόφασης και της ηλικιακής ωρίμανσης κάποιοι μελετητές όπως ο Lansdown, με βάση τον οποίο το βάρος που θα δοθεί στις απόψεις των παιδιών πρέπει να αντανakλά το επίπεδο της εκ μέρους τους κατανόησης των υπό συζήτηση ζητημάτων. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι απόψεις των μικρών παιδιών θα έχουν αυτόματα λιγότερο βάρος. Το κοινωνικό πλαίσιο, η φύση της απόφασης, η εμπειρία ζωής του κάθε παιδιού και το επίπεδο στήριξης των ενηλίκων επιδρούν πάνω στις ικανότητες ενός παιδιού να κατανοήσει τα θέματα που το επηρεάζουν (Lansdown, 2001,2).

Η ασφάλεια των παιδιών είναι ένα όριο, το οποίο επικαλέστηκαν πολλοί από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντρίες, με ποικίλες αποχρώσεις. Από τον χώρο των υποδιευθυντών/ντριών ακούγονται αντίστοιχες φωνές. Τέλος, αναφέρθηκε στα λόγια λιγοστών από τα υποκείμενα ένα άγχος για την αντίδραση των γονέων σε μια ενδεχόμενη δυναμική λήψη αποφάσεων από τους μαθητές/τριες. **Ο ρόλος και οι πιθανές αντιδράσεις των γονέων** αναφέρονται λοιπόν ρητά ως περιορισμοί στη λήψη από τα παιδιά σημαντικών αποφάσεων, για κάποιους ερωτηθέντες.

4.5 Καλλιέργεια των δημοκρατικών τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η εκπαίδευση για τη δημοκρατία δεν μπορεί να παραμένει περιχαρακωμένη στη διδασκαλία μαθημάτων όπως η ΚΠΑ, αλλά πρέπει να διατρέχει ολόκληρη τη ραχοκοκκαλιά της σχολικής ζωής και να συνιστά μέρος τόσο των διαδικασιών του επίσημου προγράμματος, όσο και του παραπρογράμματος. Μέσα στη σχολική καθημερινότητα λοιπόν, η καλλιέργεια των λεγόμενων δημοκρατικών τεχνών αποτελεί - ή θα έπρεπε να αποτελεί - ζητούμενο για το δημοκρατικό σχολείο. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας συνολικά πάνω στην καλλιέργεια των δημοκρατικών τεχνών στο σχολείο, προκύπτει ότι η ενεργός ακρόαση αποτελεί την δεξιότητα που κατά τους περισσότερους καλλιεργείται σχεδόν καθημερινά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η δημόσια κρίση από την άλλη πλευρά, αποτελεί μια δεξιότητα που προφανώς οι διαδικασίες στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν φαίνεται να ευνοούν την καλλιέργειά της, αν κρίνει κανείς από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων. Δε συμβαίνει το ίδιο ωστόσο με μια άλλη μορφή αξιολόγησης, την αξιολόγηση έργου, που μοιάζει να καλλιεργείται αισθητά περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σχετικά ενθαρρυντικά εξάλλου, μοιάζουν τα αποτελέσματα για την ύπαρξη και την καλλιέργεια του δημόσιου διαλόγου και της δημιουργικής διαφωνίας. Τέλος, η πολιτική φαντασία δεν φαίνεται να έχει ενταχθεί δυναμικά στη σχολική καθημερινότητα, με βάση τα όσα καταθέτουν τα υποκείμενα της έρευνας. Πιο αναλυτικά:

Θετικές είναι οι διαπιστώσεις των ερωτηθέντων για την καλλιέργεια της ενεργού ακρόασης στο ελληνικό σχολείο. Η **ενεργός ακρόαση**, η πρώτη από τις δημοκρατικές τέχνες, αποτελεί λοιπόν μια δεξιότητα, που σύμφωνα με το 50% και πλέον των ερωτηθέντων, καλλιεργείται σχεδόν καθημερινά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μόνο 10 από τα 40 υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η ενεργός ακρόαση καλλιεργείται λιγότερο και ανάλογα με τις περιστάσεις (τη διάθεση και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, το ποιόν της ομάδας των παιδιών), ενώ ακόμα λιγότεροι πιστεύουν ότι η ενεργός ακρόαση δεν καλλιεργείται σχεδόν ποτέ. Τα ευρήματα της έρευνας είναι στο σημείο αυτό αναμενόμενα και λογικά με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, όπου ρητά αναφέρεται ότι η ενεργός ακρόαση προκύπτει στην δημοκρατική τάξη χωρίς προαποφασισμένη ατζέντα θεμάτων, με την απλή κουβέντα γύρω από ερωτήσεις που μπορεί ο καθένας να έχει (Pearl & Knight, 1999, 102). Αυτό το γεγονός αιτιολογεί την ευκολία με την οποία μπορεί να δοθεί αφορμή για την καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας στη σχολική τάξη / μονάδα.

Αντίστοιχα θετικά μοιάζει να αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας και την καλλιέργεια του δημόσιου διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο ειδικά, το 50% των ερωτηθέντων όλων των κατηγοριών καταθέτει ότι πιστεύει πως ο **δημόσιος διάλογος** καλλιεργείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχεδόν καθημερινά, ενώ μόνο 7 από τα 40 υποκείμενα πιστεύουν πως αυτό δεν συμβαίνει σχεδόν ποτέ. Η άποψη των ερωτηθέντων ότι ο **διάλογος** καλλιεργείται καθημερινά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμφωνεί με τις απόψεις του Freire, όπως καταγράφονται από τον Durakoglu. Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση **πρέπει** να βασίζεται σε διάλογο. Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει από τον μαθητή και ο μαθητής μαθαίνει από τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία του διαλόγου, υπό την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός διάλογος διεξάγεται με αγάπη, ελπίδα, βαθιά πίστη, θάρρος και σεμνότητα (Durakoglu, 2013 , 105). Το υψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων που θεωρεί ότι ο **δημόσιος** διάλογος καλλιεργείται με μεγάλη συχνότητα στο ελληνικό σχολείο δεν είναι ωστόσο βέβαιο ότι ορίζει την έννοια της δεξιότητας αυτής με τον τρόπο που το κάνει η σχετική βιβλιογραφία. Πιο ειδικά, σύμφωνα με τους Pearl & Knight, ο δημόσιος διάλογος αποτελεί μια δημόσια κουβέντα όχι γενικής φύσεως, αλλά γύρω από **ζητήματα που αφορούν στα κοινά**. Μέσα από αυτόν, μπορούν οι συζητητές να μοιραστούν ενδιαφέρουσες οπτικές γύρω από ζητήματα και δημιουργικές εναλλακτικές επίλυσης (Pearl & Knight, 1999, 102).

Επόμενη από τις δημοκρατικές τέχνες είναι η **δημιουργική διαφωνία**. Ως προς την καλλιέργεια της δεξιότητας αυτής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που προϋποθέτει τόσο την ενεργό ακρόαση όσο και την ικανότητα για δημόσιο διάλογο, οι απόψεις

των υποκειμένων της έρευνας φαίνονται συνολικά κάπως πιο συγκρατημένες. Το ποσοστό των ερωτηθέντων που εκφράζεται θετικά για την καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας δεν φτάνει πια το 50%, ενώ αρκετοί είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι η δημιουργική διαφωνία δεν καλλιεργείται σχεδόν καθολου στην πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η πιο συγκρατημένη στάση των υποκειμένων σε σχέση με την καλλιέργεια αυτής της δεξιότητας είναι απολύτως λογική, καθώς η δημιουργική διαφωνία καλλιεργείται όταν δυο ασύμβατες μεταξύ τους απόψεις ή και πληροφορίες, αναζητούν να φτάσουν σε μια συμφωνία, η οποία θα εμπεριέχει την έννοια της σύνθεσης (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006 ,71). Είναι λοιπόν ξεκάθαρο ότι στο ελληνικό σχολείο - και ίσως στην ελληνική κοινωνία ευρύτερα - δεν καλλιεργείται η κουλτούρα της δημιουργικής διαφωνίας τόσο όσο του debate, όπου οι συμμετέχοντες δεν προτίθενται να εγκαταλείψουν τις αρχικές τους θέσεις (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006, 77). Είναι πολύ δύσκολος ο διάλογος, με την προϋπόθεση της μετακίνησης από την αρχική θέση κάποιου. Και είναι αναμενόμενο να μην καλλιεργείται τόσο πολύ η δεξιότητα αυτή, κατά την οποία η ανησυχία δεν είναι να «κερδίσουμε το επιχείρημα» (κατά τον προσφιλή ελληνικό τρόπο), αλλά να προωθήσουμε την κατανόηση και την ανθρώπινη ευημερία (Habermas, 1984, 285-287).

Τα πράγματα, όπως μεταφέρονται από τις αντιλήψεις που κατέθεσαν οι ερωτηθέντες, μοιάζουν ακόμη πιο δύσκολα σε σχέση με την καλλιέργεια της **πολιτικής φαντασίας** στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μόνο περιστασιακά θεωρούν ότι δουλεύεται η δεξιότητα αυτή στην πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος οι 17 από το σύνολο των 40 υποκειμένων της έρευνας, ενώ οι 13 από τους 40 πιστεύουν ότι δεν καλλιεργείται σχεδόν ποτέ. Τέλος, μόνο οι 10 καταθέτουν ότι η πολιτική φαντασία καλλιεργείται σχεδόν καθημερινά.

Ιδιαίτερα απογοητευτικά είναι τα αποτελέσματα που αφορούν στην καλλιέργεια της **δημόσιας κρίσης** στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πάνω από τα μισά υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η δημόσια κρίση δεν εξασκείται σχεδόν ποτέ στα σχολεία της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης, ενώ μόνο ένα από τα 40 υποκείμενα (!) πιστεύει ότι η δεξιότητα αυτή καλλιεργείται σχεδόν καθημερινά. Ο υψηλότετος αριθμός ερωτηθέντων που θεωρεί ότι η δημόσια κρίση δεν καλλιεργείται σχεδόν ποτέ στην ελληνική σχολική τάξη της πρώτης εκπαιδευτικής βαθμίδας, συμφωνεί με την άποψη της σχετικής βιβλιογραφίας, όπου γίνεται σαφές ότι η δημόσια κρίση πρέπει να

αιτιολογείται διακριτικά μέσα στην δημοκρατική τάξη, χωρίς προσωπικά κίνητρα εμπάθειας (Pearl&Knight, 1999, 102). Τα προσωπικά κίνητρα ωστόσο, αποτελούν κοινή πρακτική όχι μόνο στον τρόπο που αξιολογεί μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο μοιάζει να λαμβάνει αποφάσεις, όπως προκύπτει από τους δισταγμούς των ερωτηθέντων της έρευνας σε σχέση με την ωριμότητα των παιδιών για συμμετοχή και συναπόφαση.

Η πλειοψηφία τέλος των ερωτηθέντων όλων των κατηγοριών, καταθέτει ότι η **αξιολόγηση έργου** είναι κάτι που συμβαίνει μερικές φορές στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, ενώ ένα καλό ποσοστό πιστεύει ότι αυτό συμβαίνει σχεδόν καθημερινά. Η ομάδα εκείνων που θεωρούν ότι η δεξιότητα αυτή δεν καλλιεργείται μέσα από διαδικασίες σχεδόν ποτέ, εδώ είναι μειοψηφία, της τάξης των 9 στα 40 υποκείμενα. Αρκετά από τα υποκείμενα της έρευνας εξάλλου, κάνουν λόγο για τα καινοτόμα προγράμματα, την ευέλικτη ζώνη και τη μέθοδο project, καταθέτοντας πώς όλα αυτά βοηθούν να ενταχθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης ομαδικού έργου στη σχολική καθημερινότητα.

4.6 Σχέση ηθικής εκπαίδευσης (moral education) και δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι ένας μεγάλος αριθμός από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες στέκεται **θετικά απέναντι στη σχέση μεταξύ ήθους και δημοκρατίας**. Αντίστοιχες απόψεις καταθέτει και ένας καλός αριθμός από τους ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες, ενώ σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες προϊστάμενοι/ες Νηπιαγωγείων φαίνεται να διατηρούν παρόμοια αντίληψη. Η ευρέως διαδεδομένη αυτή άποψη λοιπόν επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά, καθώς οι DeVries & Zan θεωρούν ότι το σχολείο αναπόφευκτα επηρεάζει την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη, είτε το στοχεύει είτε όχι. Κι αυτό αποτελεί έναν θεσμό που δεν μπορεί να παραμείνει ηθικά ουδέτερος, αφού επικοινωνεί μέσω του παραπρογράμματος πολλά ηθικά και κοινωνικά μηνύματα στους μαθητές/τριες (DeVries & Zan, 1994, 25). Την άποψη αυτή είχε υποστηρίξει στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και ο Ντιούι, τονίζοντας το γεγονός ότι ηθική διάσταση υπάρχει σε όλα όσα κάνουμε, πόσο μάλλον στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία (Noddings ,2002, 82). Αλλά και για τους Halstead & Pike, η πολιτική εκπαίδευση περιλαμβάνει όχι μόνο την πολιτική ενημερότητα, αλλά και την *ηθική ευθύνη* για εμπλοκή στην κοινότητα (Halstead&Pike, 2006, 34). Σχετική τέλος έρευνα

των Colby και Ehrlich, υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας του ενεργού πολίτη στους σπουδαστές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι παρόμοια με την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς, όπως αναλύεται από τον Kohlberg και άλλους θεωρητικούς της ανάπτυξης χαρακτήρα (Annete, 2005, 336).

Πιο **επιφυλακτικά απέναντι στον όρο Ηθική και Αξίες** στέκεται μια μικρή μερίδα από τους ερωτηθέντες όλων των κατηγοριών, τονίζοντας την ανάγκη να οριστούν αυτές ρητά, αλλά και να αμφισβητηθούν από τους νεώτερους. Για το επικίνδυνα **υποκειμενικό των αξιών** κάνει λόγο ένας περιορισμένος αριθμός υποκειμένων λέγοντας ότι «*Είναι πολύ υποκειμενικό[το ζήτημα των αξιών] γιατί ο κάθε δάσκαλος έχει τις δικές του αξίες.*» ή δηλώνοντας ότι «*Κατ' αρχάς με φοβίζει η έννοια των αξιών: τι είναι οι αξίες; Ποιος τις βάζει;*» Στο σημείο αυτό, οι Halstead & Pike επιβεβαιώνουν τις αντιλήψεις των υποκειμένων καθώς τονίζουν ότι στις μέρες μας ιδιαίτερα, θίγεται το θέμα της υποκειμενικότητας ορισμένων αξιών, πέρα από αυτές που ορίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και στις οποίες αποδίδεται μια καθολική ισχύς (Halstead & Pike, 2006, 25). Η ηθική, όπως τονίζει και ο Βρεττός, δεν αποτελεί ένα ενιαίο απαρασάλευτο οικοδόμημα αξιών, αλλά ένα δυναμικά διαμορφούμενο και πολυπαραγοντικό σύστημα. Σε εποχές αλλαγής και μετάβασης, είναι επόμενο να διατυπώνεται το πρόβλημα των αξιών και ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου τους. Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας και στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της πληροφορίας αναζητούνται και αμφισβητούνται οι αξίες περισσότερο από ποτέ (Βρεττός, 2005,27), επομένως και αυτή η άποψη των υποκειμένων επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία.

Λιγосτοί είναι οι ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι/ες, που θεωρούν ότι **υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο χώρος για την καλλιέργεια αξιών**. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων διευθυντών/ντριών, θεωρεί ότι **το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο κατά τρόπο ώστε να μην ενθαρρύνει ουσιαστικά, με τον ένα ή τον άλλον τρόπο, την καλλιέργεια αξιών στη σχολική καθημερινότητα**. Ανάλογες θέσεις παίρνει και ένας καλός αριθμός υποδιευθυντών/ντριών αλλά και προϊσταμένων.

Ποικίλοι περιορισμοί αναφέρονται από τα υποκείμενα της έρευνας.

Απουσία εργαλείων επικαλούνται πολλοί από τους ερωτηθέντες, πράγμα που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά, καθώς η Χατζημιχαήλ διαπιστώνει ότι μέχρι σήμερα

δεν έχει αντιμετωπιστεί σοβαρά το ζήτημα της διαμόρφωσης ειδικών προγραμμάτων διδασκαλίας των αξιών για το δημοτικό σχολείο και η ευαισθητοποίηση των παιδιών επαφίεται στην καλή διάθεση του εκπαιδευτικού (Χατζημιχαήλ,2008, 334).

Ακολούθως **απουσία χρόνου και προτεραιότητα στους γνωστικούς στόχους εις βάρος της ηθικής διαπαιδαγώγησης** εντοπίζουν κάποιοι από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες, υποδιευθυντές/ντριες, αλλά και προϊσταμένους/ες νηπιαγωγείων. Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία: ο Κατσίμπρας αναφέρει σχετικά ότι η ένταξη της διδασκαλίας αξιακών ζητημάτων στο σχολικό πρόγραμμα δεν είναι ανώδυνη υπόθεση. Εκπαιδευτικά συστήματα που το επιχείρησαν αρκετά χρόνια νωρίτερα, ενέταξαν τη διδασκαλία των αξιών άλλοτε στο πλαίσιο αυτοτελών προγραμμάτων που στόχευαν απευθείας στην ηθική ανάπτυξη του μαθητή/τριας και άλλοτε στο πλαίσιο των επιμέρους αντικειμένων του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, καθώς ο χρόνος μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα καταλήγει λιγοστός (Κατσίμπρας, 2012, 99).

Ηθικό έλλειμμα σε επίπεδο οικογένειας, κοινωνίας και πολιτικής ζωής διαπιστώνεται ως αιτία του ελλείμματος στην εκπαίδευση από κάποιους ερωτηθέντες όλων των κατηγοριών, ενώ για σύγκρουση μεταξύ σχολείου και οικογένειας κάνει λόγο μικρός αριθμός ερωτηθέντων. Για **ενδεχόμενη απουσία ηθικής στάσης** εκ μέρους των ίδιων των δασκάλων μιλούν κάποια υποκείμενα της έρευνας, η οποία με τη σειρά της δεν είναι καλή προϋπόθεση για τη διδασκαλία των αξιών. Σε σχετική ωστόσο έρευνα της Χατζημιχαήλ, που διεξήχθη το 2008 σε 7 σχολικές μονάδες του ελλαδικού χώρου, τα αποτελέσματα έδειξαν ξεκάθαρα ότι το αξιακό σύστημα των διδασκόντων δεν μοιάζει να επηρεάζει αυτό των μαθητών /τριών, καθώς το τελευταίο δέχεται πολλές επιρροές από τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό και δη από την οικογένεια και τον ηθικό της κώδικα (Χατζημιχαήλ,2008, 329).

Κάποιοι από τους ερωτηθέντες θεωρούν ως εμπόδιο στην καλλιέργεια των αξιών **την απουσία σχετικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών**. Το έλλειμμα αυτό διαπιστώνεται και από την Χατζημιχαήλ στην σχετική της έρευνα, όπου και κατααλήγει να προτείνει την δημιουργία υποχρεωτικών επιμορφωτικών κύκλων διδακτικής των αξιών για τους εκπαιδευτικούς (Χατζημιχαήλ,2008,335).

Στο ερώτημα που αφορά στους τρόπους καλλιέργειας των αξιών στο ελληνικό σχολείο, οι ερωτηθέντες κατέθεσαν τα ακόλουθα:

Ως σύνολο στάσεων και διαδικασιών του ΑΠ. και του Παραπρογράμματος αντιλαμβάνονται τον βασικό τρόπο καλλιέργειας ηθικών αξιών στους μαθητές/τριες αρκετοί από τους ερωτηθέντες διευθυντές/ντριες και προϊσταμένους/ες. Κάποια από τα υποκείμενα της έρευνας υποστηρίζουν ότι **μέσα από τα ίδια τα διδακτικά αντικείμενα ή από προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής**, μπορούν κάλλιστα τα παιδιά να λάβουν ηθική διαπαιδαγώγηση. Ερευνητικά αποδείχθηκε ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση πάντα συμπεριλάμβανε τη διδασκαλία των αξιών σε μαθήματα όπως η λογοτεχνία, οι κοινωνικές επιστήμες ή η ιστορία. Οι μαθητές ωστόσο, σπάνια ενστερνίζονταν τις αξίες που οι δάσκαλοι νόμιζαν ότι είχαν διδάξει (Κομνηνού,2018, 9). Προσεγγίσεις σε θέματα ηθικής μέσα από τη συζήτηση και τον προβληματισμό με **εναύσματα από την κοινωνική καθημερινότητα** μπορούν να γίνουν με ευχέρεια, σύμφωνα με τις απόψεις αρκετών από τα υποκείμενα, ενώ δε λείπουν και οι λιγοστές φωνές που τοποθετούν το ζήτημα σε επίπεδο **πολιτικής στόχευσης και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών**. Σύμφωνα με την τελευταία άποψη, φαίνεται βιβλιογραφικά η Καραβίδα, η οποία σε σχετική έρευνά της, καταλήγει ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης για τις αξίες βρίσκεται σε μια κατάσταση εξέλιξης και προσαρμογής στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα. Ωστόσο, τονίζει την ανάγκη να υφίσταται ολοκληρωμένος σχεδιασμός προκειμένου να επιτευχθεί η συστηματική διδασκαλία των κοινωνικών αξιών. Επειδή μάλιστα οι αξίες δεν εσωτερικεύονται όπως οι γνωστικές πληροφορίες, αλλά απαιτούν προσπάθεια σε βάθος χρόνου, τίθεται το ζήτημα ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις πρέπει να αφορούν σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και όχι μόνο να στοχεύουν στην οργάνωση μιας διδασκαλίας της μίας διδακτικής ώρας (Καραβίδα,2013,95).

4.7 Ύπαρξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση

Τα υποκείμενα της έρευνας, σε όποια ομάδα κι αν ανήκαν, αρχικά έδειξαν να προβληματίζονται ιδιαίτερα αναφορικά με το τι ακριβώς σημαίνει η έκφραση *ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Παρά τους όποιους προβληματισμούς ωστόσο για την εννοιολόγηση του όρου, **σχεδόν χωρίς εξαίρεση οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για όλους στο σχολείο**. Τόνισαν ιδιαίτερα ότι το σχολείο πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες, λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν υπάρχουν ίσες αφετηρίες και ότι θα πρέπει να μπορεί να προσφέρει στον καθένα αυτό που του

ταιριάζει και που έχει ανάγκη. Μίλησαν για ένα σχολείο ευέλικτο και για ένα εκπαιδευτικό σύστημα φτιαγμένο πάνω στο άτομο και όχι το αντίστροφο, ενώ αρκετοί δήλωσαν ότι θεωρούν την εκπαιδευτική ισότητα ως χαρακτηριστικό γνώρισμα μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Εξαίρεση στην άποψη αυτή, που συλλήβδην έδειξαν να ασπάζονται τα υποκείμενα της έρευνας, υπήρξε μια μόνο φωνή, από τον χώρο των προϊσταμένων Νηπιαγωγείων, η οποία εξέφρασε την αντίληψη ότι πρέπει να δίδεται **προτεραιότητα στους πολίτες της χώρας μας έναντι των ξένων αναφορικά με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες.**

Στη συνέχεια, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων από όλες τις κατηγορίες δήλωσαν πως θεωρούν ότι **παρότι θα έπρεπε, δυστυχώς δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες** έτσι όπως είναι δομημένο **το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.** Για καλές **προθέσεις** και **τυπικές στοχεύσεις** σε σχέση με την ισότητα ευκαιριών κάνει λόγο μια σειρά από τους ερωτηθέντες προϊσταμένους/ες Νηπιαγωγείων. Φωτεινή εξαίρεση στον θλιβερό κανόνα της ανισότητας ευκαιριών θεωρούνται από κάποιους ερωτηθέντες, ορισμένες ειδικές κατηγορίες σχολείων όπως τα ειδικά, τα καλλιτεχνικά, τα μουσικά σχολεία, που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίσουν διαφορετικά τα θέματα που τα αφορούν. Την κρατούσα μεταξύ των ερωτηθέντων αντίληψη για την ανυπαρξία εκπαιδευτικής ισότητας στη χώρα μας έρχονται να επιβεβαιώσουν πολλές σχετικές έρευνες. Για παράδειγμα, η Σπίνου σε έρευνά της τονίζει ότι αναφορικά με το δικαίωμα των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων στην εκπαίδευση, η ελληνική κοινωνία φαίνεται διστακτική, επιδεικνύοντας πολλές φορές ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές. Είναι σύνηθες μάλιστα, τα αρνητικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε μια ομάδα μαθητών, να εξελίσσονται σε ισχυρές αντιπάθειες στο χώρο του σχολείου, οι οποίες εμποδίζουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και διαπολιτισμικής επικοινωνίας(Σπίνου,2017,10). Επιπλέον, χαρακτηριστική σχετικά είναι η έρευνα της Unicef (2001), μέσω της οποίας διαπιστώνεται ότι τα σχολεία αποτελούν χώρο διακρίσεων των αλλοδαπών μαθητών από μέρους των υπόλοιπων μαθητών/ τριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Υψηλά καταγράφονται τα ποσοστά ξενοφοβικής συμπεριφοράς, με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να εμφανίζονται πιο αρνητικοί συγκριτικά με τους μαθητές, τόσο απέναντι στην παρουσία παιδιών μεταναστών στα σχολεία, όσο και εν γένει στην παρουσία αλλοδαπών στη χώρα. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την έκθεση του Συνήγορου του Πολίτη για τη ρατσιστική βία στην

Ελλάδα (2013), ο ρατσισμός και η ξενοφοβία στα σχολεία είναι καθημερινά υπαρκτά φαινόμενα. Έρευνα τέλος που διεξήγαγε η Τσιρώνη το 2017 σε σχολεία της Αττικής, δείχνει ότι οι γονείς διακατέχονται από ρατσιστικές και ξενοφοβικές απόψεις. Οι γονείς εμφανίζουν, πιο συγκεκριμένα, δείγματα ξενοφοβικής συμπεριφοράς, αντιμετωπίζοντας αρνητικά τόσο την παρουσία των μεταναστών στα σχολεία, όσο και εν γένει την παρουσία των αλλοδαπών στην Ελλάδα (Τσιρώνη, 2017, 123). Με τέτοια ποσοστά ξενοφοβίας, οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες δεν μπορεί παρά να καταλήγουν ένα απλό ευχολόγιο.

Οι διευθυντές/ντριες κάνουν λόγο για ποικίλες μορφές ανισοτήτων στην εκπαίδευση, αναφερόμενοι στις **κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες**, στις **διαφορές μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης**, στην **άνθιση της παραπαιδείας**, στην **κατάργηση ολιγοθεσίων σχολείων**, στην **απουσία δομών για χαρισματικούς μαθητές**, στις **ιδιαίτερες συνθήκες φοίτησης προσφύγων και Ρομά μαθητών**. Προκειμένου για την ύπαρξη κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων, οι Τσικαλάκη & Κλάδη διεξήγαγαν το 2017 σχετική έρευνα, με την οποία επιβεβαιώνεται ότι η επίδοση των μαθητών σχετίζεται με την κοινωνική τους προέλευση και αποτελεί το κριτήριο με βάση το οποίο λαμβάνονται όλες οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Πιο ειδικά, η έρευνα κατέδειξε ότι η επίδοση των μαθητών συναρτάται με τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και καθορίζει όλες τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους: την επιλογή κατεύθυνσης, τη δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την κατανομή τους σε σχολές διαφορετικού κύρους. Η έρευνα αυτή έδειξε ακόμη ότι για τις οικογένειες των παιδιών με άνεργους ή χαμηλόμισθους γονείς είναι κατόρθωμα η φοίτησή τους ακόμα και στον τόπο διαμονής τους, ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό μαθητών από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα με χαμηλές επιδόσεις, που κάτω από την πίεση της οικονομικής κρίσης αδυνατεί να στηρίξει οικονομικά την προετοιμασία για την εισαγωγή και τις μακροχρόνιες σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αποφασίζει να μη συμμετάσχει στη δοκιμασία πρόσβασης (Τσικαλάκη & Κλάδη, 2017, 66). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τις αντιλήψεις των υποκειμένων της παρούσας έρευνας σχετικά με τον σχολικό αποκλεισμό και τη μαθητική διαρροή.

Ακολουθώντας τον ίδιο τρόπο σκέψης, για ποικίλες ανισότητες που έχουν να κάνουν με **έλλειμμα στην εξατομίκευση** με βάση τις ανάγκες των μαθητών, με **έλλειμμα στις υποδομές των γενικών σχολείων για παιδιά με αναπηρία**, με **πρώιμη**

σχολική εγκατάλειψη, με στερεοτυπικές αντιλήψεις που παρεμποδίζουν τον δρόμο προς την ισότητα των ευκαιριών, αλλά και με **ρατσισμό, περιχαράκωση των προσφύγων, ανεπάρκεια στις προσφυγικές δομές**, μιλούν κάποιοι από τους προϊσταμένους/ες.

Κάποιοι από τους ερωτηθέντες, καταθέτουν ότι **το κράτος καταβάλει προσπάθειες προς την κατεύθυνση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, με αμφίβολα ωστόσο αποτελέσματα για ποικίλους λόγους**. Μια αιτία στην οποία αποδίδουν την αποτυχία των κρατικών στοχεύσεων και προσπαθειών για εκπαιδευτική ισότητα, είναι το γεγονός ότι το θέμα της ισότητας συνιστά πρωτίστως κοινωνικό πρόβλημα και όχι μόνο εκπαιδευτικό. Ακολούθως, κάποια από τα υποκείμενα μιλούν για κατασπατάληση κεφαλαίων που διατίθενται με στόχο την εξισορρόπηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Δεν λείπουν ωστόσο, εκ μέρους των ερωτηθέντων και οι φωνές που αναφέρονται σε **συγκεκριμένες παροχές του κράτους**, οι οποίες υλοποιούνται παρά τις δυσχέρειες, όπως η **δυνατότητα για δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες, για παράλληλη στήριξη, για ενισχυτική διδασκαλία**. Ιδιαίτερα για τους πρόσφυγες, αναφέρονται κινήσεις κρατικής μέριμνας που δηλώνουν ξεκάθαρη προσπάθεια για την άμβλυνση των ανισοτήτων, όπως τα **συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα για ίδρυση τμημάτων υποδοχής, ΖΕΠ1, ΖΕΠ2, ή φροντιστηριακά τμήματα** και τελευταία η **δημιουργία σχολείων ΔΥΕΠ**. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην **προτεραιότητα στελέχωσης των ειδικών σχολείων** και στη δυνατότητα κατ' οίκον διδασκαλίας για ορισμένους από τους μαθητές που αδυνατούν να μεταφέρονται στο σχολείο. Εις επίρρωσιν των αντιλήψεων που διατυπώνουν τα υποκείμενα της έρευνας για την κρατική μέριμνα, η Ουζούνη αναφέρεται στο σχέδιο δράσης που εκπονεί η Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όπου αποτυπώνονται εκπαιδευτικές δράσεις, που είτε υλοποιούνται, είτε περιμένουν έγκριση, σχετικά με ευάλωτες ομάδες μαθητών/τριών, όπως οι Ρομά, οι μουσουλμάνοι και οι ΑμεΑ (Ουζούνη,2017,35).

Ακολούθως, όταν ερωτήθηκαν για το αν, κατά την κρίση τους, οι σημερινοί μαθητές θα θελήσουν να σταματήσουν τον κύκλο της ανισότητας ως αυριανοί πολίτες, ένας καλός αριθμός από τους ερωτηθέντες δήλωσε ότι θεωρεί πως **τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα στο μέλλον να σταματήσουν τον φαύλο κύκλο της ανισότητας των**

ευκαιριών, λαμβάνοντας εφόδια από μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση σε αυτήν την κατεύθυνση. Κάποιοι από τους ερωτηθέντες, αντιμετωπίζουν το ζήτημα πιο περιπτώσιολογικά, θεωρώντας ότι **είναι θέμα ατόμου το αν οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες θα αναπαραγάγουν ή θα ανατρέψουν ένα μοντέλο εκπαιδευτικής ανισότητας**. Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες υποδιευθυντές/ντριες και προϊσταμένους/ες θεωρούν πως **τα παιδιά επηρεάζονται αρνητικά από την ανισότητα των ευκαιριών, χωρίς όμως αυτό να είναι οριστικό και αθεράπευτο**. Υπάρχει τέλος και μια μερίδα από τοα υποκείμενα της έρευνας που τοποθετούνται απαισιόδοξα γύρω απ' το θέμα, θεωρώντας ότι επειδή **τα παιδιά μεγαλώνουν σε συνθήκες ανισότητας, αυτές και θα αναπαραγάγουν**.

4.8 Τα χαρακτηριστικά λειτουργίας μιας δημοκρατικής σχολικής μονάδας και μιας δημοκρατικής τάξης

Σημαντικός αριθμός των ερωτηθέντων θεωρεί ότι χαρακτηριστικό στοιχείο της δημοκρατικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και μιας σχολικής τάξης αντίστοιχα, είναι **η δυνατότητά της να λειτουργεί σε ομάδες**, τόσο στο επίπεδο των ενηλίκων, όσο και στο επίπεδο των μαθητών. Προκειμένου για την τάξη, η μετωπική διάταξη των θρανίων, όπως ήταν χρόνια πριν, δεν δηλώνει δημοκρατικό κλίμα. Αναφορικά με τη σχολική μονάδα, αναφέρεται ότι ο διευθυντής θα πρέπει να κινητοποιήσει την ομάδα των δασκάλων να λειτουργεί όντως ως ομάδα. Σε σχέση με το συνεργατικό ήθος μιας δημοκρατικής τάξης / σχολικής μονάδας, βιβλιογραφικές αναφορές επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα από τα υποκείμενα της έρευνας. Για τους Apple & Beane, οι κοινότητες των μαθητών / τριών στα δημοκρατικά σχολεία χαρακτηρίζονται από έμφαση στη συνεργασία. Ο Τσιπλητάρης δηλώνει ότι η δημοκρατική τάξη είναι ένας χώρος χωρίς υψωμένες σάκες μεταξύ των μαθητών, όπου το κάθε μέλος είναι εκεί για να βοηθήσει κάθε άλλο, θεωρώντας αυτή τη συμπεριφορά αναμενόμενη σε τάξεις που λειτουργούν σαν συνεργατικές ομάδες, στις οποίες οι μαθητές μοιράζονται, συζητούν μεταξύ τους και με τον δάσκαλο, συμπεριφέρονται ως ισότιμα μέλη της ομάδας (Τσιπλητάρης, 2010,101). Ο Πανταζής επιπλέον τονίζει ότι τέτοιες τάξεις με συνεργατικό ήθος, διακρίνονται και για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται ομαδικά τις συγκρουσιακές καταστάσεις (Πανταζής, 2009,372), θεωρώντας τες φυσικές. Αυτό σημαίνει ότι προτάσεις για

βελτίωση ή επίλυση συγκρούσεων, τις οποίες επεξεργάζονται μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί σε μια κοινή συζήτηση, εφαρμόζονται στην πράξη (Πανταζής,2015,139).

Ουσιαστικό χαρακτηριστικό δημοκρατίας μέσα από τα λόγια των υποκειμένων αναδεικνύεται και **η δυνατότητα της σχολικής μονάδας, αλλά και της τάξης, να είναι ανοιχτή**. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι η σχολική τάξη θα πρέπει να ανοίγει τα τεκταινόμενα σε αυτήν και στις υπόλοιπες τάξεις. Ομοίως, αναφορικά με τη σχολική μονάδα τα υποκείμενα υποστηρίζουν πως χρειάζεται να είναι ανοιχτή στην κοινότητα, να μην απομονώνεται και να αλληλεπιδρά. Σχετικό με τα ανωτέρω είναι και το αίτημα για ύπαρξη **ποικιλίας δράσεων** σε μια δημοκρατική τάξη / σχολική μονάδα: καινοτόμα προγράμματα, project, επισκέψεις, συνεργασίες τάξεων. Η αντίληψη αυτή βιβλιογραφικά επιβεβαιώνεται από τους Dworkin, Saha & Hill, οι οποίοι αναφέρονται σε ανοιχτή επικοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας στη δημοκρατική τάξη (Dworkin, Saha&Hill, 2003 , 111). Επιπλέον, σε αυτή την κατεύθυνση, το Συμβούλιο της Ευρώπης τονίζει σχετικά ότι η δημοκρατία στο σχολείο δεν υλοποιείται μόνο μέσω της διδασκαλίας, αλλά κυρίως μέσω της ευρύτερης εμπειρίας των μαθητών στο σχολείο, αντανακλώντας το αναλυτικό πρόγραμμα ως "σύνολο εμπειριών". Ως εκ τούτου, διεπιστημονικά και θεσμικά έργα, διεθνή προγράμματα, συμμετοχή των μαθητών/τριών σε θεσμικά όργανα διοίκησης, συμμετοχή σε μαθητικές ενώσεις κλπ. παίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή ευκαιριών στα παιδιά (Council of Europe, 2018, 20). Λιγιστοί από τους ερωτηθέντες εξάλλου, θα μιλήσουν και για **άνοιγμα του σχολείου προς την οικογένεια**, κατόπιν εκπαίδευσης των γονέων όμως. Την ανοιχτή σχέση δημοκρατικού σχολείου και γονέων στηρίζουν και οι Dworkin, Saha & Hill (2003).

Αναφορικά σε μια σχολική μονάδα, για **κοινή κουλτούρα** των εργαζομένων και συνδιαμόρφωσή της μέσα από συζητήσεις και ζυμώσεις, κάνει λόγο ένας αριθμός ερωτηθέντων. Ακολούθως, σημασία στο **μικρό μέγεθος της σχολικής μονάδας** προκειμένου αυτή να λειτουργεί δημοκρατικά με αποτελεσματικό τρόπο, αποδίδουν κάποια από τα υποκείμενα. Τέλος, η **αμεροληψία** και η **δικαιοσύνη** αναγνωρίζονται ως σημαντικά για τη δημοκρατική λειτουργία ενός σχολείου – δηλαδή το να μη γίνονται διακρίσεις ανάλογα με τα πρόσωπα, αλλά ανάλογα με τις καταστάσεις.

Η συμμετοχή όλων- χωρίς πάντα να διευκρινίζεται ακριβώς τι εννοείται με αυτό το 'όλων'-**στη λήψη αποφάσεων** θεωρεί ένας καλός αριθμός ερωτηθέντων ότι χαρακτηρίζει ένα δημοκρατικό σχολείο, ενώ γίνεται αναφορά σε πρακτικές συνδιαμόρφωσης: ισότιμες συζητήσεις, ρόλους πολύ συγκεκριμένους και εναλλαγή ρόλων. Επιπλέον, αναφέρεται η ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του έργου του σχολείου και η συνδιαμόρφωση του προγράμματος με τη συμβολή τους. Η **ύπαρξη κουλτούρας αξιολόγησης** παρεμπιπτόντως, αναγνωρίζεται ως ένδειξη δημοκρατικού κλίματος στη σχολική μονάδα από σημαντικό αριθμό των υποκειμένων. Για μοιρασμένη λήψη απόφασης σε θέματα που αφορούν στο σχολείο και πιο ειδικά για ανάληψη ευθύνης στη λήψη αποφάσεων από προσωπικό και μαθητές του σχολείου, κάνουν λόγο προκειμένου για τα δημοκρατικά σχολεία τόσο η ιστοσελίδα της EUDEC (*European Democratic Education Community*), όσο και το Συμβούλιο της Ευρώπης (*Council of Europe*), αλλά και οι Dworkin, Saha & Hill (2003), επιβεβαιώνοντας βιβλιογραφικά τις αντιλήψεις των υποκειμένων. Ομοίως, για τους Apple & Beane, η "*μηχανική της συγκατάθεσης*" σε προκαθορισμένες αποφάσεις που πολύ συχνά δημιουργούν μια ψευδαίσθηση δημοκρατίας, στα δημοκρατικά σχολεία αντικαθίστανται από την προσπάθεια «*να τιμηθεί το δικαίωμα των ανθρώπων να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τη ζωή τους*» (Apple&Beane, 2007, 7). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πανταζή, στα δημοκρατικά σχολεία τα παιδιά καλούνται να πάρουν μέρος στη λήψη αποφάσεων που θα αφορούν μεταξύ άλλων όχι μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και στον τρόπο και τις μεθόδους με βάση τις οποίες θέλουν να προσεγγίσουν τη γνώση, καθορίζοντας οι ίδιοι τους όρους της συμβίωσής τους και καταρτίζοντας τους κανόνες που διέπουν τη σχολική τους ζωή (Πανταζής, 2009,375). Ωστόσο, μόνο δύο από τα σαράντα υποκείμενα της έρευνας- και οι δύο από τον χώρο των υποδιευθυντών/ντριών- μιλούν ρητά **για συμμετοχή των παιδιών στις αποφάσεις της σχολικής μονάδας.**

Αντίθετα, η **συμμετοχή όλων των συμβαλλομένων μερών – συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών- στα τεκταινόμενα στη σχολική τάξη,** θεωρείται από μεγάλο αριθμό ερωτηθέντων κάτι αναμενόμενο. Εδώ, η συμμετοχή των παιδιών δεν είναι τόσο δύσκολο να περάσει από το μυαλό των περισσότερων. Σε σχέση με τα παραπάνω, συχνή είναι και η αναφορά στην έννοια της **πρωτοβουλίας** που χρειάζεται να έχει το κάθε υποκείμενο σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Η άρρηκτη σχέση μεταξύ συμμετοχής στα τεκταινόμενα και δημοκρατίας επιβεβαιώνεται και

βιβλιογραφικά. Πιο ειδικά, ο Πανταζής αναφέρει ότι σε μια δημοκρατική τάξη τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε πληροφορίες πολιτικού τύπου, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, απολαμβάνουν το δικαίωμα παρουσίας προσωπικών ερμηνειών κατά τη συζήτηση, αποκτούν και διατηρούν το δικαίωμα αμφισβήτησης των ισχυουσών συνθηκών (Πανταζής,2015,139).

Για τη **σχέση διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων** σε μια δημοκρατική σχολική μονάδα μιλάνε κάποια από τα υποκείμενα αναφέροντας ότι οι αποφάσεις είναι ανάγκη να παίρνονται μαζί. Τονίζεται ότι οι συνάδελφοι είναι ανάγκη να μη φοβούνται τον διευθυντή. Κομβικής σημασίας ρόλος αποδίδεται επίσης στις **συχνές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων** από κάποιους ερωτηθέντες. Σημαντικό κομμάτι δημοκρατίας στη σχολική μονάδα είναι και η **ενημέρωση** που επιτυγχάνεται μέσα από τακτές συναντήσεις του συλλόγου διδασκόντων. Επιβεβαιώνοντας την παραπάνω αντίληψη για τις σχέσεις διευθυντή και συλλόγου, ο Crippen κάνει αναφορά στην μεταβολή των παραδοσιακών εργασιακών σχέσεων στο δημοκρατικό σχολείο, υποστηρίζοντας ότι εκεί οι δομές της εξουσίας είναι λιγότερο ιεραρχικές και ο προσδιορισμός των ρόλων είναι πιο γενικός και ευέλικτος, ενώ η ανεξάρτητη, ατομική εργασία αντικαθίστανται από την συνεργατική (Crippen, 2005 ,2). Αντίστοιχα οι Dworkin, Saha & Hill αναφέρονται σε μια μη-εξουσιαστική και γραφειοκρατική διοίκηση προκειμένου για τη δημοκρατική σχολική μονάδα.

Λόγο όμως και για **τακτές συναντήσεις όλων των παιδιών μιας σχολικής μονάδας** - και όχι μόνο των εκπαιδευτικών- κάνει ένας μικρός αριθμός υποδιευθυντών/ντριών, ενώ κάποια υποκείμενα τονίζουν την ανάγκη **να έχουν ρόλο τα μέλη και να γνωρίζουν τις αρμοδιότητές τους** ως δείγμα δημοκρατίας.

Ακολούθως, ο **διάλογος** και η **ελευθερία λόγου χωρίς φόβο**, καταδεικνύονται ως δείγματα δημοκρατικής λειτουργίας ενός σχολείου από ορισμένους ερωτηθέντες. Τα υποκείμενα αναφέρουν την ανάγκη να δίνεται ο λόγος σε όλους: από την καθαρίστρια και τον προμηθευτή του κυλικείου, μέχρι τον δάσκαλο και τον διευθυντή. Η ελευθερία λόγου εξάλλου, και η δυνατότητα να ακούγονται και να λαμβάνονται υπόψη όλες οι διαφορετικές απόψεις, αξιολογείται ως δείγμα δημοκρατίας και στο πλαίσιο της τάξης.

Για **ύπαρξη ορίων και ενός πλαισίου κανόνων** στο σχολείο, που για άλλους είναι δεδομένο άνωθεν, ενώ για άλλους πρέπει να συνδιαμορφώνεται, κάνει λόγο ένας

αριθμός ερωτηθέντων. Τα υποκείμενα αναφέρουν ότι μια δημοκρατική τάξη λειτουργεί με κανόνες που έχουν μπει απ' την αρχή και ότι ο τρόπος δουλειάς χρειάζεται να είναι γνωστός και στον εκπαιδευτικό και στα παιδιά. Στη σχολική μονάδα, λιγостоί ερωτηθέντες αναφέρουν ότι πρέπει να τεθούν κάποιοι κανόνες από τη διεύθυνση, που ο κάθε εργαζόμενος είναι υποχρεωμένος να τους ακολουθήσει, είτε του αρέσει, είτε όχι.

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι από τους ερωτηθέντες μιλούν για **απουσία τιμωρητικών συνεπειών**, που πρέπει να χαρακτηρίζει τη δημοκρατική σχολική μονάδα και τάξη. Βιβλιογραφικά, οι Pearl & Knight αναφέρουν παρόμοιες αντιλήψεις με αυτές των υποκειμένων, τονίζοντας ότι οι ενστάσεις σε μια δημοκρατική σχολική κοινότητα θα πρέπει να απαντώνται από τις αρμόδιες αρχές και απαγορεύεται να απειλούνται ή να τιμωρούνται για τη διαφωνία τους οι «αντιρρησίες» (Pearl&Knight, 1999, 226).

Ένας καλός αριθμός από τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι η δημοκρατική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας ή τάξης, δεν υπάρχει ασφαλέστερος τρόπος να διαγνωστεί απ' την **ύπαρξη θετικού κλίματος** –τόσο για τους ενήλικες, όσο και για τους ανήλικους- σε αυτή. Οι Lenzi, Vieno, Sharkey, et al.,(2014), επιβεβαιώνουν ερευνητικά ότι τα υψηλότερα επίπεδα δημοκρατικού σχολικού κλίματος συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα πολιτικής υπευθυνότητας. Επιπλέον, βιβλιογραφικά, η άποψη των υποκειμένων επιβεβαιώνεται καθώς, μεταξύ άλλων, ο Πανταζής αναφέρει ότι ο τρόπος που τα παιδιά αντιμετωπίζουν και συμπεριφέρονται το ένα στο άλλο είναι δείκτης του δημοκρατικού ήθους μιας σχολικής τάξης / μονάδας (Πανταζής, 2009,372). Πιο ειδικά, **το ήρεμο κλίμα στο προαύλιο** δείχνει για τα υποκείμενα της έρευνας, αν το σχολείο έχει κατορθώσει να λειτουργεί δημοκρατικά: στο δημοκρατικό σχολείο θεωρείται ότι μειώνονται οι βρισιές και τα χτυπήματα στο προαύλιο, δεν υπάρχει ένταση στα διαλείμματα, υπάρχει αυτοδιαχείριση- αυτορρύθμιση, τακτοποίηση στον χώρο, ηρεμία. Κι εδώ η άποψη των υποκειμένων έχει αντιστοιχία με τα βιβλιογραφικά ευρήματα, καθώς ο Πανταζής καταγράφει ότι η ύπαρξη δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο δηλώνεται από τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται και συμπεριφέρονται μεταξύ τους οι μαθητές / τριες, κατά την αμοιβαία προσφορά ή την άρνηση βοήθειας, κατά τη διαμόρφωση των παιχνιδιών, κατά τις μορφές κοινωνικής επικοινωνίας και εργασίας, κατά τη διεξαγωγή και την επίλυση των συγκρούσεων (Πανταζής,2015,139).

Τέλος, ο **σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου**, αποτελεί για τη σχολική μονάδα ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά δημοκρατικού κλίματος, στα οποία συχνά αναφέρονται οι ερωτηθέντες. Τονίζουν μάλιστα ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν την αίσθηση ότι αυτό γίνεται σε όλες τις κλίμακες: σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η αντίληψη αυτή των υποκειμένων της έρευνας συναντάται και στη βιβλιογραφία. Ο Πανταζής χαρακτηριστικά αναφέρει ότι κάθε πρόσωπο σε μια δημοκρατική τάξη καλείται να έρθει σε επίγνωση της προσωπικής του αξιοπρέπειας, αλλά και της αξιοπρέπειας των άλλων (Πανταζής, 2009,372) και ότι εκεί υπάρχει ως αφετηρία η σκέψη ότι όλοι οι παρευρισκόμενοι έχουν καταρχήν αυτόνομη υπόσταση και αντιμετωπίζονται ως σημαντικότερη διδακτική διάσταση (Πανταζής,2015,139).

Στο ίδιο πλαίσιο, η **αποδοχή της διαφορετικότητας** διαφαίνεται να κατέχει επίσης σημαντική θέση στις σκέψεις των ερωτηθέντων για το δημοκρατικό σχολείο και τη δημοκρατική τάξη, όπως και η **κατανόηση, η ενσυναίσθηση και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη**, που ουσιαστικά θεωρούνται δείγματα δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο από κάποιους ερωτηθέντες. Η αντίληψη αυτή συναντάται και στον ορισμό των δημοκρατικών σχολείων από τους Apple & Beane, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τέτοιες κοινότητες περιλαμβάνουν άτομα που αντικατοπτρίζουν διαφορές στην ηλικία, τον πολιτισμό, την εθνικότητα, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική τάξη, τις προσδοκίες και τις ικανότητες, τονίζοντας πως αυτές οι διαφορές εμπλουτίζουν την κοινότητα και το εύρος των απόψεων που μπορεί να εξετάσει. Για αυτό στα δημοκρατικά σχολεία γίνονται προσπάθειες να διασφαλιστεί ότι το σχολείο δεν περιλαμβάνει θεσμικά εμπόδια για κανένα μαθητή / τρια (Apple & Beane, 2007,7). Στο ίδιο κλίμα, το Council of Europe κάνει λόγο για σεβασμό και εκτίμηση της πολυμορφίας προκειμένου για τα δημοκρατικά σχολεία. Αλλά και ο Πανταζής τονίζει ότι βασική σε μια δημοκρατική τάξη είναι η αρχή της ισότητας όλων των συμμετεχόντων σε μια διαδικασία και η ανεκτικότητα έναντι διαφορετικών απόψεων και απόψεων (Πανταζής,2009,372).

4.9 Η προσωπικότητα του δημοκρατικού διευθυντή και του δημοκρατικού δασκάλου

Τα υποκείμενα της έρευνας απέδωσαν πλήθος χαρακτηριστικών στην προσωπικότητα του δημοκρατικού δασκάλου. Το πιο συχνά αναφερόμενο από τους ερωτηθέντες

στοιχείο της δημοκρατικής προσωπικότητας, είναι ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να **ακούει**, ενώ συνυφασμένη με αυτό είναι και η αναφορά στην ιδιότητα της **ενσυναίσθησης** που θα πρέπει να τον διακρίνει, καθώς και της υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης. Βιβλιογραφικά, η σημασία της ενσυναίσθησης του δημοκρατικού δασκάλου επιβεβαιώνεται από τον Dipty, ο οποίος δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας πρέπει να μάθουν να ακούν με ενσυναίσθηση και χωρίς διάθεση επίκρισης και να δώσουν στα παιδιά τη δυνατότητα να ακούσουν ο ένας τον άλλον (Dipty,2014,39). Στη συνέχεια, πολύ σημαντικό στοιχείο από τα λεγόμενα των υποκειμένων αναδείχθηκε ότι ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός/διευθυντής **συζητά** και προάγει τον διάλογο. Συνυφασμένο με αυτό, είναι και το αίτημα στη συζήτηση να χρησιμοποιεί **επιχειρήματα**.

Αμέσως επόμενη στις αναφορές των ερωτηθέντων, είναι η ποιότητα της προσωπικότητας του δημοκρατικού δασκάλου που **σέβεται την προσωπικότητα του άλλου** και αποδέχεται όλους. Βιβλιογραφικά, η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνεται, καθώς, μεταξύ άλλων, ο Πανταζής διαπιστώνει ότι το είδος της σχέσης του δημοκρατικού δασκάλου με τους μαθητές/τριες πρέπει να συνάδει με μια ανθρώπινη εικόνα, στέρεα θεμελιωμένη σε προσωπικές αξίες, διακρινόμενη για τον ανθρωπισμό της. Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να συνδέεται άμεσα με τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Πανταζής,2015, 134).

Ακολούθως, μεγάλος αριθμός από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκε στο ότι ο δάσκαλος και ο διευθυντής που διαθέτει δημοκρατική προσωπικότητα, **αφήνει χώρο στη συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων**. Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν από τα υποκείμενα, βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τα ερευνητικά ευρήματα: ο Γερμανός ψυχολόγος Kurt Lewin, στα σχετικά πειράματα που διεξήγαγε στην Αμερική, προσδιόρισε τον δημοκρατικό τύπο με βάση τη συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Ο δημοκρατικός δάσκαλος λοιπόν, με βάση τα ευρήματά του, προκρίνει τη μάθηση με συνεργατικές διαδικασίες. Προγραμματίζει τα πάντα μαζί με τους μαθητές του και φροντίζει μέσα από την καθημερινή σχολική πράξη να προάγει τη συνεργασία, την κατανόηση και τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών. Η ευθύνη επομένως, για την επιτυχία ή την αποτυχία της μαθησιακής διαδικασίας μοιράζεται ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές του (Τσιπλητάρης, 2010,243-244). Αναφορικά με τον σχολικό διευθυντή, η ίδια ποιότητα χαρακτήρα φαίνεται να είναι απαραίτητη προκειμένου για τη σχέση του με τον σύλλογο

διδασκόντων: ο διευθυντής καλείται, με βάση όσα υποστηρίζει ο Ανδρής, να δεσμεύσει τον σύλλογο στην υποχρέωση συνεισφοράς και να τους ωθήσει σε ενεργό εμπλοκή. Έχει δε τη δυνατότητα να παρωθεί σε συγκεκριμένες δράσεις, να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας και να επιδρά θετικά στη δημιουργία συνοχής της ομάδας των εργαζομένων (Ανδρής,2015, 4). Η λήψη αποφάσεων για την εκτέλεση συνεργατικού έργου, προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή του διευθυντή / ντριας σε συνεργασία με τα υπόλοιπα συμβαλλόμενα μέρη της σχολικής μονάδας (Ανδρής,2015,6). Αλλά και για την Τσιώλη, ο κατεξοχήν δημοκρατικός ηγέτης, μεταβιβάζει την τελική εξουσία στην ομάδα, λειτουργεί ως συλλέκτης απόψεων και προβαίνει σε ψηφοφορία πριν από τη λήψη αποφάσεων (Τσιώλη, 2011,33).

Δύο στοιχεία που εκτιμώνται ως σημαντικά για τον εκπαιδευτικό ή τον σχολικό διευθυντή, ο οποίος προάγει το δημοκρατικό κλίμα στην τάξη ή στο σχολείο αναδείχθηκαν το να **εκχωρεί αρμοδιότητες** και να **αφήνει χώρο για πρωτοβουλίες** αφενός και να **λειτουργεί ως παράδειγμα** αφετέρου, πραγμα το οποίο συνδέεται άμεσα και με αυτό που αναφέρθηκε από κάποια υποκείμενα ως ικανότητα να εμπνέει τους άλλους. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποδίδονται στον δημοκρατικό δάσκαλο βάσει ερευνών που διεξήχθησαν και από τους Anderson, Gordon, Dietrich, Tausch, τόσο στην Αμερική, όσο και στην Ευρώπη, καταδεικνύοντας ότι ο δημοκρατικός δάσκαλος βοηθά καταλυτικά στη συγκρότηση ατόμων με δημοκρατικό ήθος, τόσο με το πράο και διαλλακτικό παράδειγμά του, όσο και με τις συνεργατικές διαδικασίες που προωθεί μέσα από τα μαθήματά του (Τσιπλητάρης, 2010, 247).

Με βάση τα λεγόμενα των υποκειμένων, τα επόμενα στοιχεία που αναφέρθηκαν κατά πλειοψηφία ως σημαντικά για έναν δημοκρατικό δάσκαλο/διευθυντή είναι η ικανότητά του να **συνεργάζεται με την οικογένεια**, να έχει και να **μεταδίδει αξίες** και να **δημιουργεί δεσμούς** με τους μαθητές/τριες ή τους συναδέλφους. Η σημασία των ανθρώπινων, προσωπικών δεσμών επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά από την Kochoska, η οποία αναφέρεται στις αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή κατά τη διαδικασία διδασκαλίας, που έχει τα χαρακτηριστικά μιας συνεργασίας στην οποία απουσιάζουν τα ατομικά συμφέροντα (Kochoska,2009,2430).

Η **δικαιοσύνη** και η **αμεροληψία** αναγνωρίστηκαν ως ουσιαστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας που προάγει τη δημοκρατία στο σχολείο από σχετικά περιορισμένο αριθμό ερωτηθέντων. Στα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρεται και ο Dipty, υποστηρίζοντας πως ένας δημοκρατικός δάσκαλος πρέπει να είναι δίκαιος, να παρακινεί τους μαθητές και να έχει πάθος για διδασκαλία (Dipty,2014, 38).

Ακολούθως, κάποιες αναφορές έγιναν από τα υποκείμενα της έρευνας στο γεγονός ότι ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός/διευθυντής είναι αυτός που **καταρτίζεται, επιμορφώνεται και αναστοχάζεται**. Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα στοχεύουν στον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος επιβεβαιώνεται και από την Κωνσταντινίδου, η οποία σε σχετική έρευνά της αναφέρει ότι ενώ σε πολλές χώρες έχουν αναδιαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα σπουδών με στόχο τον εκδημοκρατισμό τους, οι αλλαγές αυτές σπάνια εφαρμόζονται στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Κωνσταντινίδου,2014, 20). Ομοίως, αναφέρεται η ανάγκη το πρόσωπο αυτό **να μην είναι διεκπεραιωτικό** και να έχει «μεράκι».

Λιγότερες αναφορές έγιναν από τους ερωτηθέντες στην ικανότητα του δημοκρατικού εκπαιδευτικού/διευθυντή να **θέτει όρια** και να **κρατά ισορροπίες**. Αντίστοιχα, περιορισμένος αριθμός υποκειμένων αναφέρει ως χαρακτηριστικό στοιχείο δημοκρατικής προσωπικότητας για έναν δάσκαλο/διευθυντή τη δυνατότητα να δημιουργεί **ισότιμες σχέσεις**, να είναι **προσιτός** και **καλλιεργημένος**. Σε σχέση με την καλλιέργεια, βιβλιογραφικά επιβεβαιώνεται η αντίληψη των υποκειμένων από την Τζόλου, η οποία δηλώνει την ανάγκη να έχει ο ίδιος ο δάσκαλος ανεπτυγμένη πολιτική παιδεία, αποτελώντας παράδειγμα με τη στάση του, αποδεχόμενος τις απόψεις των μαθητών και επιδιώκοντας την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητάς τους (Τζόλου,2014, 95). Αναφορικά με την καλλιέργεια ισότιμων σχέσεων, οι δημοκρατικοί ηγέτες, όπως αναφέρεται από τον Ramazan, χρειάζεται να συμπεριφέρονται ισότιμα σε όλους, να συμπεριλαμβάνουν τους εργαζόμενους στη σχολική μονάδα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να τους συντονίζουν γύρω από τους κοινούς στόχους (Ramazan,2012, 143). Στο ίδιο κλίμα κινείται και το Council of Europe,θεωρώντας την κατανόηση και τις ισότιμες σχέσεις ως στόχους για την δημοκρατική προσωπικότητα στον σχολικό χώρο (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010,62).

Τέλος, μια μόνο αναφορά μέσα στα σαράντα υποκείμενα, έγινε για πράγματα πολύ σημαντικά προκειμένου για τον δημοκρατικό εκπαιδευτικό, όπως το **να έχει αγάπη, να έχει χιούμορ** και να **καλλιεργεί θετικό κλίμα**. Το τελευταίο στοιχείο επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες του Kurt Lewin, ο οποίος αναφέρει ότι ο δημοκρατικός δάσκαλος δημιουργεί ένα ευχάριστο, ζεστό και ασφαλές παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη του (Τσιπλητάρης, 2010,243-244). Επιπλέον, έρευνες που διεξήγαγαν οι Turabik & Gün σε 530 μαθητές από δημόσια σχολεία που βρίσκονται στην περιοχή Altındağ της επαρχίας της Άγκυρας, καταδεικνύουν ότι οι δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί αναμένεται να δημιουργούν ένα δημοκρατικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και καθαρά. Αλλά και ο δημοκρατικός διευθυντής, σύμφωνα με τον Ramazan, είναι ο αρμόδιος για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο (Ramazan,2012, 145). Αξιοσημείωτο είναι επίσης και το γεγονός ότι μόνο μία αναφορά έγινε στην ανάγκη ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός να **οδηγεί τα παιδιά στην αυτονομία**.

Ιδιαίτερα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά ενός δημοκρατικού διευθυντή, τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν συχνά στην **ανάληψη ευθύνης**, που κατά τη γνώμη τους χαρακτηρίζει τον άνθρωπο που ηγείται μιας σχολικής μονάδας με τρόπο δημοκρατικό. Αρκετά συχνά επιπλέον, οι ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στην ανάγκη ο δημοκρατικός ηγέτης μιας σχολικής μονάδας να **διαθέτει παιδαγωγικό όραμα**.

Ακολούθως, εξαιρετικά σημαντικό μοιάζει για τους ερωτηθέντες, ο δημοκρατικός διευθυντής να διαθέτει και **δεξιότητες επικοινωνίας**. Επίσης, σε σχέση με τον δημοκρατικό διευθυντή, σημασία αποδίδεται από τα υποκείμενα της έρευνας στο να είναι **ανοιχτός** και να οδηγεί το σχολείο να ανοίγεται στην κοινότητα. Τα στοιχεία αυτά αναγνωρίζονται ως σημαντικά και από τη βιβλιογραφία, καθώς η Τζόλου αναφέρει ότι βάρος δίνεται πλέον στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δηλαδή στις σχέσεις και στην κοινωνική δραστηριότητα, στη δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας ανάμεσα σε σχολείο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Τζόλου,2014, 93).

Ακολούθως, ένας περιορισμένος αριθμός από τα υποκείμενα ανέφερε ως χαρακτηριστικό του δημοκρατικού διευθυντή, το να είναι **ενημερωμένος** για όσα συμβαίνουν στη σχολική του μονάδα. Ακόμη λιγότεροι από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι δημοκρατικός διευθυντής είναι αυτός που είναι **ορατός** και όχι κρυμμένος σε κάποιο γραφείο και απόμακρος. Επιπλέον, σημαντικό είναι για τους

ερωτηθέντες ο δημοκρατικός διευθυντής να **δίνει χώρο σε νέες ιδέες** και να εκπαιδεύει τον σύλλογο διδασκόντων με υπομονή, χωρίς να στηρίζεται στη βία της έξωθεν επιβολής. Επιβεβαιώνοντας τις αντιλήψεις αυτές, η Τζόλου υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να δίνεται ο χώρος σε κάθε εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (Τζόλου,2014, 98) για να μπορεί να αναπτύσσει τις δράσεις που θα του επιτρέπουν να δουλεύει με βάση τους παραπάνω άξονες. Σημαντική, σύμφωνα με τον Πανταζή, είναι στο σημείο αυτό η συμβολή της διεύθυνσης του σχολείου, η οποία οφείλει να στηρίζει τον εκπαιδευτικό, παρέχοντας τα μέσα για την εισαγωγή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας (Πανταζής,2015, 133).

Η **νομιμοφροσύνη** και η **μετριοπάθεια** αναδείχθηκαν σημαντικά στοιχεία για λιγιστούς από τους ερωτηθέντες, οι οποίοι ανέφεραν ότι ο δημοκρατικός διευθυντής χρειάζεται να κρατά την ιεραρχία και κάποιες αποστάσεις, αλλά και να ακολουθεί τις επιταγές των ανωτέρων και τον νόμο. Αναφορικά με την μετριοπάθεια, ο Ανδρής επιβεβαιώνει την αντίληψη ότι αυτή αποτελεί στοιχείο ουσιαστικό της δημοκρατικής σχολικής ηγεσίας, υποστηρίζοντας ότι οι ποικίλων ειδών υπευθυνότητες, απαιτούν από τον διευθυντή να διαθέτει ιδιαίτερες δεξιότητες χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού, όχι μόνον γιατί γενικά η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι δύσκολο να σταθμιστεί, αλλά και επειδή είναι σημαντικό να μην υπακούει συχνά σε παρορμήσεις που έχουν να κάνουν με την εσωτερική ανάγκη για αναγνώριση (Ανδρής,2015, 6).

4.10 Περιορισμοί της έρευνας

Ο πιο συνήθης περιορισμός των ποιοτικών ερευνών που χρησιμοποιούν ως εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη γύρω από ένα ζήτημα, είναι η επιθυμία των συμμετεχόντων να δώσουν τις απαντήσεις που ο ερευνητής θέλει ή τις απαντήσεις που θεωρούνται κοινωνικά επιθυμητές και αποδεκτές (Fisher, 1993,309). Με αυτόν τον τρόπο, ίσως οι ερωτηθέντες να περιορίστηκαν ως προς τον τρόπο έκφρασης των βαθύτερων σκέψεών τους, με σκοπό να εξωτερικεύσουν κοινωνικά αποδεκτές απόψεις για τη δημοκρατία και το δικαίωμα συμμετοχής των μαθητών σε διαδικασίες στον σχολικό χώρο.

Ένας δεύτερος περιορισμός σε αντίστοιχες έρευνες- που με την τριγωνοποίηση των μεθόδων ανάλυσης των αποτελεσμάτων έγινε προσπάθεια να ξεπεραστεί- είναι η πιθανή προκατάληψη και τάση του ερευνητή να εκμαιεύει τις απαντήσεις τις οποίες έχει θεωρητικά στο μυαλό του ως «ορθές» (Bell,1997,53).

Σημαντική παράμετρος που περιορίζει την παρούσα έρευνα, είναι κάποιο έλλειμμα στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, παρά τον αυξημένο για ποιοτική έρευνα αριθμό των συμμετεχόντων και την έντιμη προσπάθεια για ετερογένεια του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, αρκετά από τα στελέχη της διεύθυνσης σχολικών μονάδων που προσεγγίστηκαν από την ερευνήτρια, αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα καταθέτοντας τις απόψεις τους. Η μη-λεκτική συμπεριφορά τους πρόδιδε πως η άρνησή τους δεν προέκυπτε από αντικειμενικά κωλύματα, αλλά από απλή απροθυμία να αφιερώσουν χρόνο ή -πολύ πιο σημαντικά- από φόβο: είτε φόβο άγνοιας γύρω από το ζήτημα, είτε ανησυχία για την ‘εισβολή’ ενός παρατηρητή στον χώρο της σχολικής μονάδας που διευθύνουν. Με πρόφαση το έλλειμμα χρόνου – που πολλοί από τους συμμετέχοντες της έρευνας έθεσαν ως ζήτημα , προτείνοντας όμως τη μετάθεση της συνέντευξης για μια άλλη στιγμή- ένας αξιόλογος αριθμός από τα διευθυντικά στελέχη που προσεγγίστηκαν, αρνήθηκαν να συναντηθούν και να συζητήσουν για τη δημοκρατική εκπαίδευση. Οι πρόθυμοι διευθυντές/ντριες και υποδιευθυντές/ντριες που αποτέλεσαν και τα υποκείμενα της έρευνας, είναι το κομμάτι εκείνο των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι εν πολλοίς ευαισθητοποιημένο γύρω από το θέμα και που διακρίνεται από διάθεση για άνοιγμα, το οποίο προδίδει απουσία φόβου ότι θα κριθούν από τα λόγια ή τον χώρο που διευθύνουν. Επομένως, τα υποκείμενα της έρευνας αντανακλούν με αυτόν τον τρόπο ούτως ή άλλως το πιο δημοκρατικό κομμάτι του ερευνώμενου πληθυσμού, με αποτέλεσμα να περιορίζονται στην έρευνα οι απόψεις που θα μπορούσαν να προσδίδουν ουσιαστικότερο έλλειμμα δημοκρατίας στο σχολείο.

Το γεγονός ότι η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός, δημιούργησε μια επιπλέον δυσκολία στη συλλογή του υλικού των συνεντεύξεων, καθώς αρκετά από τα υποκείμενα της έρευνας αιτήθηκαν συνάντηση σε κάποιο κενό του ωραρίου τους. Ακόμη, η συνθήκη αυτή κατέστησε δύσκολη την πρόσβαση στις σχολικές μονάδες των υποκειμένων εν ώρα πλήρους λειτουργίας, κατά τη διάρκεια του πρωινού προγράμματος και όχι του ολοήμερου ή των απογευματινών δραστηριοτήτων. Η δυνατότητα για τέτοιες επισκέψεις θα έδινε την άνεση για παρατήρηση πεδίου πολύ

γόνιμη, καθώς θα εμπλούτιζε σημαντικά τα στοιχεία για το είδος του σχολικού κλίματος κάθε μονάδας.

Η λήψη των συνεντεύξεων στον χώρο εργασίας των υποκειμένων μετά τη λήξη του πρωινού ωραρίου, δημιούργησε σε ορισμένες περιπτώσεις συνθήκες κάποιας δυσκολίας, λόγω διακοπών που προέκυπταν για χάρη της διεκπεραίωσης κυρίως γραφειοκρατικών υπηρεσιών, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις πραγματοποιούνταν εκ παραλλήλου με τη συζήτηση.

Τέλος, η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα αποτελεί την πρώτη αντίστοιχη ερευνητική προσπάθεια της ερευνήτριας. Το γεγονός αυτό, μαζί με την έλλειψη ερευνών γύρω από το ζήτημα της δημοκρατικής εκπαίδευσης, την καθιστούν μια αρχική μελέτη διερευνητικής φύσης, βάσει της οποίας θα μπορούσαν να ακολουθήσουν πιο εστιασμένες έρευνες στο μέλλον.

4.11 Πιθανές προεκτάσεις της έρευνας

Η σπανιότητα –αν όχι απουσία- αντίστοιχων ερευνών για τη δημοκρατική εκπαίδευση στην Ελλάδα, δίνει το έναυσμα για κάποιες προτάσεις προέκτασης της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, θα είχε πολύ ενδιαφέρον η μελέτη ζητημάτων εκπαίδευσης για τη δημοκρατία και ενεργού πολιτότητας στην δευτεροβάθμια, αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια τέτοια έρευνα θα επέτρεπε –μέσα από συγκρίσεις- μια πιο ολιστική αντιμετώπιση των ελλειμμάτων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στον τομέα της δημοκρατικής εκπαίδευσης, με σκοπό την αποφυγή των γενικεύσεων και τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων από τους ιθύνοντες στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μια έρευνα πεδίου, γύρω από τις καθημερινές διαδικασίες και πρακτικές μιας σχολικής μονάδας και γύρω από τον τρόπο με τον οποίο αυτές συστοιχίζονται ή όχι με τις αρχές της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, είναι μια πρόταση για ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης, τα αποτελέσματα της οποίας θα μπορούσαν να συγκριθούν με αυτά της παρούσης: τα όσα δηλαδή καταθέτουν ότι συμβαίνουν καθημερινά στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές.

Με δεδομένο ότι στις ως τώρα ερευνητικές προσπάθειες έχουν ‘ακουστεί οι φωνές’ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γύρω από το πώς αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση για τη δημοκρατία, θα ήταν πολύ χρήσιμη μια ποιοτική έρευνα, που θα έδινε βήμα στους μαθητές/τριες να μεταφέρουν τα πράγματα μέσα από το δικό τους φίλτρο.

Συγκεκριμένο έλλειμμα εξάλλου διαπιστώθηκε από κάποιους ερωτηθέντες -τόσο στον χώρο των δημοτικών σχολείων όσο και των νηπιαγωγείων- σε σχέση με την ανάγκη ύπαρξης ενός πακέτου προτεινόμενων δραστηριοτήτων με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών γύρω από θέματα ενεργού πολιτότητας. Οι ερωτηθέντες διαπίστωσαν πιο συγκεκριμένα, ότι τα λεγόμενα καινοτόμα προγράμματα –αν και από άλλους χώρους, όπως αυτός της Αγωγής Υγείας, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή της Συναισθηματικής Αγωγής- με ποικίλους τρόπους προάγουν διαδικασίες που είναι σύμφωνες με το πνεύμα του δημοκρατικού σχολείου. Ωστόσο, θα ήταν πολύ χρήσιμη- αν όχι αναγκαία- και η ύπαρξη αντίστοιχων βιωματικών προγραμμάτων Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατία.

... ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ.

“ Οι άνθρωποι δεν γίνονται κοινωνία απλώς μέσω μιας φυσικής εγγύτητας, όπως ακριβώς ένας άνθρωπος δεν παύει να επηρεάζεται κοινωνικά απλώς επειδή βρίσκεται μίλια μακριά από τους άλλους. Ένα βιβλίο ή ένα γράμμα μπορεί να δημιουργούν μεταξύ ανθρώπων που βρίσκονται μίλια μακριά ο ένας από τον άλλο μια στενότερη σχέση απ’ αυτήν που υπάρχει μεταξύ συγκατοίκων κάτω από την ίδια στέγη. Τα μέρη μιας μηχανής εργάζονται με τη μέγιστη συνεργατικότητα για ένα κοινό αποτέλεσμα, αλλά δεν συνιστούν κοινότητα. Εάν ωστόσο γνώριζαν τον κοινό σκοπό και ενδιαφέρονταν για αυτόν, ώστε να ρυθμίζουν τη λειτουργία τους ανάλογα, τότε θα αποτελούσαν κοινότητα.[...]

Είναι στη φύση της ζωής να προσπαθεί να συνεχίσει την ύπαρξη. Αυτή η συνέχεια μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο μέσα από διαρκείς ανανεώσεις: η ζωή, και επομένως η εκπαίδευση είναι για αυτόν τον λόγο μια διαρκώς ανανεούμενη διαδικασία.”

John Dewey, Education and Democracy

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών
ΜΚ	Μαθητικές Κοινότητες
ΜΣ	Μαθητικά Συμβούλια
ΚΠΑ	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή
ΠΣ	Πολιτικές Σπουδές

ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

Πίνακας: Χαρακτηριστικά της δημοκρατικής πολιτότητας (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες)	Σελ.122
Πίνακας:Το δίλημμα του Χάινς	Σελ. 232
Πίνακας: Σύγκριση τυπικού σχολείου vs Just Community School	Σελ. 238
Γράφημα 1:Αριθμός διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων στο δείγμα	Σελ. 248
Γράφημα 2:Γεωγραφική κατανομή δείγματος	Σελ.249
Γράφημα 3:Δημόσιες και ιδιωτικές σχολικές μονάδες στο δείγμα	Σελ.249
Γράφημα 4:Το φύλο των ερωτηθέντων	Σελ.250
Γράφημα 5:Ηλικίες του δείγματος	Σελ.250
Πίνακας: Αιτίες πιθανής αποτυχίας στην επίτευξη των στόχων για δημοκρατική εκπαίδευση	Σελ.264
Πίνακας: Τρόποι και εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του σκοπού που αφορά στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Σελ.269
Γράφημα 6: Καλλιέργεια ενεργού ακρόασης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Σελ.308
Γράφημα 7:Καλλιέργεια ενεργού ακρόασης σύμφωνα με τους προϊσταμένους/ες Νηπιαγωγείων	Σελ.309
Γράφημα 8:Καλλιέργεια ενεργού ακρόασης σύμφωνα με τους υποδιευθυντές/ντριες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 310

Γράφημα 9: Καλλιέργεια ενεργού ακρόασης σύμφωνα με τους διευθυντές/ντρίες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 310
Γράφημα 10: Ύπαρξη δημόσιου διαλόγου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Σελ. 311
Γράφημα 11: Ύπαρξη δημόσιου διαλόγου σύμφωνα με τους υποδιευθυντές / ντρίες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 311
Γράφημα 12: Ύπαρξη δημόσιου διαλόγου σύμφωνα με τους προϊσταμένους/ες Νηπιαγωγείων	Σελ. 312
Γράφημα 13: Ύπαρξη δημόσιου διαλόγου σύμφωνα με τους διευθυντές / ντρίες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 312
Γράφημα 14: Καλλιέργεια δημιουργικής διαφωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Σελ. 313
Γράφημα 15: Καλλιέργεια δημιουργικής διαφωνίας σύμφωνα με τους προϊσταμένους/ες Νηπιαγωγείων	Σελ. 314
Γράφημα 16: Καλλιέργεια δημιουργικής διαφωνίας σύμφωνα με τους υποδιευθυντές / ντρίες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 314
Γράφημα 17: Καλλιέργεια δημιουργικής διαφωνίας σύμφωνα με τους υποδιευθυντές / ντρίες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 315
Γράφημα 18: Καλλιέργεια πολιτικής φαντασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Σελ. 315
Γράφημα 19: Καλλιέργεια πολιτικής φαντασίας σύμφωνα με τους υποδιευθυντές / ντρίες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 316
Γράφημα 20: Καλλιέργεια πολιτικής φαντασίας σύμφωνα με	Σελ. 316

τους διευθυντές / ντριες Δημοτικών Σχολείων	
Γράφημα 21: Καλλιέργεια πολιτικής φαντασίας σύμφωνα με τους προϊσταμένους /ες Νηπιαγωγείων	Σελ. 316
Γράφημα 22: Ύπαρξη και καλλιέργεια δημόσιας κρίσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Σελ. 317
Γράφημα 23: Ύπαρξη και καλλιέργεια δημόσιας κρίσης σύμφωνα με τους διευθυντές / ντριες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 318
Γράφημα 24: Ύπαρξη και καλλιέργεια δημόσιας κρίσης σύμφωνα με τους υποδιευθυντές / ντριες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 318
Γράφημα 25: Ύπαρξη και καλλιέργεια δημόσιας κρίσης σύμφωνα με τους προϊσταμένους /ες Νηπιαγωγείων	Σελ. 319
Γράφημα 26: Ύπαρξη αξιολόγησης έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Σελ. 320
Γράφημα 27: Ύπαρξη αξιολόγησης έργου σύμφωνα με τους προϊσταμένους /ες Νηπιαγωγείων	Σελ. 321
Γράφημα 28: Ύπαρξη αξιολόγησης έργου σύμφωνα με τους υποδιευθυντές / ντριες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 321
Γράφημα 29: Ύπαρξη αξιολόγησης έργου σύμφωνα με τους διευθυντές / ντριες Δημοτικών Σχολείων	Σελ. 322
Γράφημα 30: Καλλιέργεια δημοκρατικών τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Σελ. 323
Πίνακας: Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός δημοκρατικού	Σελ. 353

διευθυντή/δασκάλου	
Πίνακας: Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός δημοκρατικού διευθυντή	Σελ. 357

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία:

Aikman, Sh., & Unterhalter, E., *Beyond Access; Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, Oxfam, 2006

Annete , J., Character, Civic Renewal and Service Learning for Democratic Citizenship in higher Education, *British Journal of Educational Studies* , Volume 53, 2005 - Issue 3

Apple, M., *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, third edition, 2014

Apple, M. & Beane, J., *Democratic Schools*, 2007

Arnot, M., & Dillabough, J., *Challenging Democracy International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, 2000

Asen, R., *Visions of Poverty; Welfare Policy and Political Imagination*, Michigan State University Press, 2002

Audigier, F., *Project "Education for Democratic Citizenship": Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship* , University of Geneva, 2000

Bäckman, E., & Trafford, B., *Learning and Living Democracy, Democratic governance of schools*, Council of Europe Publishing January, 2007

Banks, J. & Banks, Ch., *Multicultural Education; Issues and Perspectives*, seventh edition, 2010

Barber, B.R., Public Talk and Civic Action: ·Education for Participation in a Strong Democracy, *Social Education*, October 1989

Battistoni, R. Service Learning and Democratic Citizenship, *Theory Into Practice*, Vol.36, No.3, pp. 150-156, 1997

Beane, J., *Curriculum Integration; Designing the Core of Democratic Education*, 1997

- Bell, J. , *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.,1997
- Beywl, W., The Role of Evaluation in Democracy: Can it be Strengthened by Evaluation Standards? A European Perspective, *Journal of Multi - Disciplinary Evaluation*, Number 6, November 2006
- Biesta, G.J.J. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record* 109(3), 740-769.
- Biesta, G.J.J., *Beyond Learning; Democratic Education for a Human Future*, 2006
- Bîrzéa, C., Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective, *Council for Cultural Co-Operation (CDCC)*, Strasbourg, June 2000
- Branson, M., & Quigley, C., *The role of Civic Education*, September 1998
- Brighouse, H., *Civic Education and Liberal Legitimacy*, Ethics, July 1998
- Buzzeli, C., & Johnston, B., Authority, Power and Morality in classroom discourse, *Teaching and Teacher Education*, 17 , pp. 873- 884, 2001
- Callan, E., *Creating citizens” Political Education and Liberal Democracy*, Oxford, 2003
- Carr, W. & Hartnett, A., *Education and the Struggle for Democracy, The Politics of educational ideas*, 1996
- Chalmers, G., *Celebrating Pluralism; Art, Education and Cultural Diversity*, 1996
- Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Volume 1,Context, concepts and model, 2018
- Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Guidance for implementation*, Volume 3, 2018
- Cresswell, J., *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή, αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*, 2^η ελληνική έκδοση, εκδ. Όμιλος Ίων,2015
- Crippen, C., The Democratic School: First to serve, then to lead, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue 47, December 5, 2005.

- Cross, C. T., *Political education: National policy comes of age*, Teacher' s Education, Columbia University, 2004
- Deutsch, M., Coleman, P. & Marcus, E., *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*, Second Edition, 2006
- DeVries, Rh. & Zan, B., *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*, Teachers College Press, 1994
- Dewey, J., *Democracy and Education*, 1916
- Dipty, S., Democratic Values and Democratic Approach in Teaching: A Perspective, *American Journal of Educational Research*, 2014, Vol. 2, No. 12A, p.p. 37-40
- Dobson, A. , *Listening for Democracy, Recognition, Representation, Reconciliation*, Oxford University Press,2014
- Doughty, H., Participatory Democracy: Beyond Classical Liberalism, *College Quarterly*, Volume 18 Number 2, Spring 2015
- Dundar, S., Students' Participation to the Decision-Making Process as a Tool for Democratic School, *Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(2) , p. 867-875, 2013
- Durakoglu, A., *Paulo Freire's perception of Dialogue - based Education*, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, Volume: 4, Issue: 3, July 2013
- Dworkin, A., Saha, L. & Hill, A., Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment, *International Education Journal Vol 4, No 2*, 2003
- Eid, F., Citizenship, community and national identity: young people perceptions in a Bahraini context, *Journal of Case Studies in Education*, Volume 7 - January, 2015
- Elo, S., & Kyngas, H., The qualitative content analysis process, *JAN Research Methodology*, May 2008
- Euben, J.P., *Corrupting youth: Political education, democratic culture and political theory* , Princeton University Press,, New Jersey, 1997

- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία, δια βίου ανάπτυξη* (επιμέλεια Η. Μπεξεβέγκη). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Fielding, M., & Moss, P., Radical education and the common school: A democratic alternative, *Canadian Children. Journal of the Canadian Association for Young Children*, Volume 39, No. 1, pp. 92 -96, 2014
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20, 303-315
- Gadamer, H., G., *Truth and Method*, 1979
- Galston, W.A., *Political Knowledge, political engagement and civic education*, Annual Reviews of Political Sciences, 2001, p.217-234
- Gessner, S., Teaching Civic Education in a Migrating Global Community: How Can Students with a Migration Background Contribute to Didactics and Civic Education Theory?, *Journal of Social Science Education*, Volume 16, Number 2, Summer 2017
- Gibson, S., “*Why do we learn this stuff*”? *Students’ views on the purpose of social studies*, Canadian Social Studies 45(1), p.43-58,2010
- Gillborn, D., *Racism and Education; Coincidence or Conspiracy?*, 2008
- Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W., *Educating for democracy, Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*, Council of Europe, 2010
- Griebler, U. & Nowak, P. , Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects, *Health Education Journal*, 112, 2, pp. 105-132, February 2012
- Gutmann, A., *Democratic Education*, Princeton University Press, New Jersey, 1999
- Habermas, J., *The Theory of Communicative Action, Reason and the Rationalization of Society* , Boston, Beacon Press, 1984
- Halstead J.M. & Pike, M., *Citizenship and Moral Education: Values in Action*, 2006

- Harper, B., The Relationship Between Black Racial Identity and Academic Achievement in Urban Settings, *Theory into Practice*, 46(3), pp. 230–238, 2007
- Hart, R., *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*, Florence , 1992
- Hersh, R., Paolitto, D. & Reimer, J., *Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg*, Longman, 1979
- Hess, D., *Controversy in the Classroom; The Democratic Power of Discussion*, 2009
- Hilton, R., *Good Practice Indicators: For Effective School Councils*, Healthy Schools, Brighton & Hove, 2009
- Jackson, T., & Boute G., Exploring Culturally Relevant/Responsive Pedagogy as Praxis in Teacher Education, *The New Educator*, vol. 14, no. 2, pp. 87–90, 2018
- James, A., & James, Ad., *Constructing Childhood: Theory, policy and Social Practice*, 2014
- Kahne, J., & Middaugh, E., *High quality Civic Education: What is it and who gets it?*, *Social Education* 72(1), pg. 34-39 , National Council for the Social Studies, 2015
- Kekez, A., Horvat, M., & Šalaj, B., Citizenship Education in Croatia: At the Margins of the System, *Journal of Social Science Education*, Volume 16, Number 2, p.18-28, 2017
- Killen, M. & Smetana, J., *Handbook of Moral development*, 2013
- Kirschenbaum, H., *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth settings*, A Longwood professional book, 1995
- Kochoska, J. , The student's position in the democratic classroom, *World Conference on Educational Sciences 2009, Procedia Social and Behavioral Sciences 1* ,2009 p.p. 2429–2431
- Kohlberg, L., Moral Stages and moralization, The cognitive developmental approach στο Lickona, Th., *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social issues*, 1976
- Kothari, U., *Participation: The New Tyranny?*, 2001

Krippendorff, Kl., *Content Analysis, An Introduction to its Methodology*, SAGE Publications, second edition, 2004

Kvale, St., *Ten standard Responses to Qualitative Research, Interviews*, *Journal of phenomenological Psychology (in press)*, 1992

Lansdown, G., *Promoting Children's Participation in Democratic decision-making*, Florence, Unicef Innocenti , February 2001

Leech, N., & Onwuegbuzie, A.J., An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A call for Data Analysis Triangulation, *School Psychology Quarterly Copyright 2007*, Vol.22, No.4, p.p. 557-584

Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J. et al., How School can Teach Civic Engagement Besides Civic Education: The Role of Democratic School Climate, *American Journal of Community Psychology*, 54(3-4), 2014, p.p.251-261

Macedo, D., Γλώσσα, ξενοφοβία και εκπαίδευση, *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 69-84, 2012

Macedo, St., *Deliberative Politics, Essays on Democracy and disagreement*, Oxford University Press, 1999

Makrinioti, D. & Solomon, J., *Civic Education across Countries: Twenty four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, edited by Judith Torney-Purta, John Schwille and Jo-Ann Amadeo, IEA, Amsterdam, 1999

Marri, A., Building a Framework for Classroom-Based Multicultural Democratic Education: Learning from Three Skilled Teachers, *Teachers College Record*, v.107 n.5 pp.1036-1059 , May 2005

Martin, J., Mithaug, D., Cox, Ph. Et al., Increasing Self-Determination: Teaching Students to Plan, Work, Evaluate, and Adjust, *Exceptional Children*, Vol.69, June 2003

Mathes, G., *The Student Council, Who needs it?*, Nevada, 1975

McAllister, I., *Civic Education and Political Knowledge in Australia*, March 2001

Milligan, K., Moretti, E. & Oreopoulos, Ph., *Does Education Improve Citizenship? Evidence from the U.S. and the U.K.*, California Center for Population Research, University of California, 2003

Ministry of Education, Ontario, *School Councils: A Guide for Members*, 2001

Mnubi, G.M., Improving the Quality of Basic Education Through the Use of Gender-Sensitive Student Councils: Experience of Six Selected Districts in Tanzania, *Journal of Learning for Development*, 2016, Vol. 4, No. 2, pp. 161-168

Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R., Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform, *European Journal of Education*, Vol.37, No.2, pp. 107-128, 2002

Nie, N., Junn, J. & Stehlik-Barry, K., *Democratic Citizenship in America*, Chicago Press, 1996

Noddings, N., *Educating Moral people: A caring alternative to Character Education*, 2002

Osler, A. & Starkey, H., Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, 433-466, 2006

Parker, W.C., Knowing and doing in Democratic citizenship Education στο Levstik, L., & Tyson, C., *Handbook of Research in Social Studies Education*, 2008

Pasek, J. & Feldman, L., *Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education*, July, 2007

Pearl, A. & Knight, T., *The Democratic Classroom: Theory to Inform Practice*, 1999

Power, F.C. & Makogon, T.A. (1995). The Just Community Approach to Care, *Journal for a Just and Caring Education*, 2, 9-24

Railey, H. & Brennan, J., *The Civics Education Initiative 2015-2016*, Education Trends, Education Commission of the States, September 2016

Ramazan, Y., Democratic Practices in School Management and Ceocracy, *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, April, May, June 2012 Volume: 3 Issue: 2 Article: 12, p.p.142-150

Ramirez, P., & Jaffee, A., Culturally Responsive Active Citizenship Education for Newcomer Students: A Cross-State Case Study of Two Teachers in Arizona and New York, *International Journal of Multicultural Education* , Vol. 18, No. 1. P. 45-67, 2016

Reed, D., *Following Kohlberg: Liberalism and the practice of Democratic Community*.1998

Rest, J., Narvaez D., Bebeau M. & Thoma St.: *Postconventional Moral Thinking: A Neo- Kohlbergian Approach*, 1999

Rogers, C. & Farson, R., Active Listening, *Gordon Training International*, 2007

Reum, E. & Cummings, O., *The Effective Student Council in the Mid-Seventies*, Washington, 1973

Rosales, J.M., Democracy as a Way of Life: Critical Reflections on a Deweyan Theme, *Res Publica: Revista de Filosofía Política*, 27 (2012), pp. 155-165

Saltmarsh, J., Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform: Civic Society, Public Schools, and Democratic Citizenship, *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall 2007, pp.65-70

Satz, D., Equality, Adequacy, and Education for Citizenship, *Ethics* 117, July 2017, pp. 623-648 , University of Chicago

Seigfried, Ch. H., Democracy as a Way of Life: Addams' Pragmatist Influence on Dewey, Purdue University, SAAP, *Spokane, WA*, Mar. 10-12, 2011

Schnack, K., Participation, Education and Democracy: Implication for Environmental Education, Health Education and Education for Sustainable Development, in *Participation and learning: Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*, 2009

Skinner, S., & Hess, D., Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, Volume 15, Number 1, 2011

Turabik, T. & Gün, F., The Relationship between Teachers' Democratic Classroom Management Attitudes and Students' Critical Thinking Dispositions, *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 4, No. 12; December 2016, p.p.45-57

Turnbaugh Lockwood, A., *Character Education: Controversy and Consensus, Controversial Issues in Education*, 1997

Van Sledright, B., & Grant, S.G., Citizenship Education and the persistent Nature of Classroom Dilemmas, *Theory of Research in Social Education*, Vol. XXII, No.3, 1994

Veugeliers, W. & De Kat, E., Moral and Democratic Education in Public Primary Schools, Paper presented at the *Annual conference of AERA*, April 21-25 2003, Chicago

Weinstein, R. J., Neutrality, Pluralism, and Education: Civic Education as Learning About the Other, *Studies in Philosophy and Education* , July 2004, Volume 23, Issue 4, pp. 235–263

Youniss, J., *Civic Education: What Schools Can Do to Encourage Civic Identity and Action*, *Applied Developmental Science*, 2011, 15(2), p. 98–103

Zahida, H., Role of School Council in the Performance of Primary Level Students, *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences* 2014, Vol. 8 (1), 24-29

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία:

Ανδρής (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, σελ.150-155.

Αρβανίτη, Ε., Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι", *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος ΣΤ'* , σελ.90-123, 2013

Βασιλόπουλος, Π., & Βερναρδάκης Χρ., Η εκλογική αποχή στην Ελλάδα:200-2009, *Επιστήμη και Κοινωνία* 27, σελ.1-24, 2010

Βρεττός, Ι., *Θεωρίες Αγωγής*, 2005

Γερογιάννης, Κ., *Κοινωνικά και πολιτικά στερεότυπα που προβάλλονται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 1976 ως σήμερα*, Αθήνα, 2006 (Διδακτορική διατριβή).

Γκόλια, Π. (2006). *Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: ο ρόλος των σχολικών γιορτών*. (διδακτορική διατριβή).

Δαναοσής-Αφεντάκης, Α., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης (17^{ος} -20^{ος} αι.)*, Παιδαγωγικά Συστήματα, τόμος Β', Δ' έκδοση, Αθήνα, 1993

Δαράκη, Ε.(2007). Η έμφυλη πολιτική κοινωνικοποίηση στο σχολείο: Η περίπτωση της μελέτης των σχολικών εγχειριδίων «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», στο *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 686-694.

Δασκάλου, Β., *Η παρουσίαση της οικογένειας στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή: Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια από την εισαγωγή του μαθήματος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως σήμερα*, Ιωάννινα, 2017

Δερτούζου, Φ., *Εκπαίδευση και Δημοκρατία: Η διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη*, 2015

Διαμαντόπουλος, Θ., *Τα πολιτικά καθεστώτα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 2008

Ελευθεράκης, Θ., *Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο το διάλογο*, 2011

Εμβαλωτής, Α., *Ιστορική επισκόπηση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων*, (1923-1993), Ιωάννινα, 1998

Ζουμπουλάκης, Στ., *Για το Σχολείο*, Εκδόσεις Πόλις, 2017

Θεοδούλου, Φ., *Αποπολιτικοποίηση και αποχή: Το χρέος της Παιδείας*, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, σελ.70-86, 2016

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, 2016

- Καλαβά-Μυλωνά, Ν., *Συμβουλευτική και Δημοκρατική Παιδεία*, 1989
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του Δημοτικού σχολείου και Πολιτική κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καρακατσάνη, Δ. (1998). Το μάθημα πολιτικής διαπαιδαγώγησης στη μεταπολεμική Ελλάδα. «Αγωγή του Πολίτου». *Μνήμων*, 20, 133-150.
- Καρναβάς, Β. (2011). *Όψεις της πολιτικής κοινωνικοποίησης δωδεκαετών μαθητών του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου*. (διδακτορική διατριβή).
- Καστοριάδης, Κ., *Η ελληνική ιδιαιτερότητα: Από τον Όμηρο στον Ηράκλειτο*, Εκδόσεις Κριτική, 2007
- Κατσιμπρας, Α., *Το πρόβλημα των αξιών στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής: αναζητώντας τον εκπαιδευτή εκπαιδευτικών*, 2012 (Διδακτορική διατριβή)
- Κλαπαδώρα, Κ., *Η ιδιότητα του ενεργού πολίτη: Κοινωνικές προεκτάσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές στη σχολική εκπαίδευση*, 2017
- Κομνηνού, Ι., *Η διδασκαλία των αξιών στην εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων*, 2018
- Κυριακίδης, Π., Παθολογία της Δημοκρατίας, *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, , σελ.55-64, 1997
- Κυριατζάκου, Κ., *Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, 2009
- Κωνσταντινίδου, Ζ., *Η Εκπαίδευση για την Πολιτότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προτάσεις και Σχεδιασμοί από φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων*, Θεσσαλονίκη, 2014
- Μαρινάκη, Μ., Ψηφιακή Πολιτειότητα και Εκπαίδευση-Η ιδιότητα του πολίτη σήμερα: εννοιολογήσεις και προβληματισμοί, *8th International Conference in Open & Distance Learning - Athens, Greece, November 2015*

- Ματσαγούρας, Η., *Η Σχολική Τάξη*, Αθήνα, 2003
- Μελιτζάνη, Ε. Η εικόνα του «άλλου» στο νεανικό μυθιστόρημα της Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου «Λάθος, κύριε Νόιγκερ», στο Γεωργογιάννης, Π., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 4ο Διεθνές Συνέδριο Βόλος, Τόμος ΙΙ, 13-15 Μαΐου 2011
- Μικρογιαννάκης, Εμ., *Παθολογία Πολιτευμάτων στην Αρχαιότητα*, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, 1992
- Μιχαλοπούλου, Μ., *Η Διερεύνηση των Στάσεων των Νηπιαγωγών και Δασκάλων Δημοτικής Εκπαίδευσης αναφορικά με τα Δικαιώματα Συμμετοχής των Μαθητών τους*, 2014
- Μουσένα, Ε., *Η Πολιτική Αγωγή στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο) μεταπολεμικά στην Ελλάδα*, Πάτρα, 2004 (Διδακτορική διατριβή)
- Μπαμπινιώτης, Γ., *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, 1998.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ., Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων, *Πρακτικά Συνεδρίου : Δια βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*., Βόλος, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006
- Νούνη, Θ., *Συστηματική Δημοκρατική Εκπαίδευση*, Φλώρινα, 1988
- Οικονόμου, Γ. (2005). *Η Δημοκρατία κατά την κριτική του Αριστοτέλη*. (διδακτορική διατριβή).
- Ουζούνη, Δ., *Κοινωνική Δικαιοσύνη και Ίσες Εκπαιδευτικές Ευκαιρίες: Ο Ρόλος της Ηγεσίας*, 2017
- Πανταζής, Β. Εισαγωγή. Στο: Lenhart, V. *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. (Μετ. Ε. Γεμενετζή). Αθήνα, 15-34, 2006
- Πανταζής, Β., *Ανθρώπινα Δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*. Αθήνα. 2009
- Πανταζής, Β., *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*, 2015

- Παπαδόπουλος, Γ. (2015). "Διακυβέρνηση", δημοκρατικός έλεγχος και λογοδοσία. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 24, 1-11
- Παρασκευόπουλος, Μ., Παρασκευοπούλου, Π. & Μπίλια, Α., Πολυπολιτισμικότητα στη σχολική μονάδα: Αντιλήψεις των μαθητών για τους αλλοδαπούς, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, τόμος 2015, αρ.2*
- Περικλέους, Ε., Ενεργός πολιτότητα: η πρόκληση της εποχής μας και ο ρόλος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, *2^ο Περιβαλλοντικό Συνέδριο Μακεδονίας*, 2005
- Προδρομίδου, Π., *Οι απόψεις του Dewey για την επικοινωνία και για μια δημοκρατική εκπαίδευση*, 2017
- Ραμού-Χαψιάδη, Α., *Από τη φυλετική κοινωνία στην πολιτική: Πολιτειακή εξέλιξη της Αθήνας*, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, 1982
- Ροδιά, Κ., *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή Σχολείου στην ηγεσία και στη διαχείριση των σχέσεών του με τους γονείς*, 2017
- Σπίνου, Ε., *Ρατσιστικά Στερεότυπα και Προκαταλήψεις στο σύγχρονο Νηπιαγωγείο: μια πρώτη διερεύνηση στην περιοχή της Φλώρινας*, 2017
- Σταλίκας, Α., *Μεθοδολογία έρευνας στην Ψυχολογία*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, 2005
- Συνήγορος του Πολίτη/Συνήγορος του Παιδιού, *Αιτιολογική έκθεση σχεδίου τροποποίησης του κανονισμού λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων (ΥΑ 23/1986/Β-619)*, 2014
- Συνήγορος του Πολίτη/Συνήγορος του Παιδιού, *Κανονισμός λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων (πρόταση για αναπροσαρμογή του ισχύοντος βάσει της ΥΑ 23/1986/β-619)*, 2014
- Τζόλου, Α., *Η Συμβολή της Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των Πολιτών και η Συμμετοχή του Πολίτη στην Κοινωνία*, Θεσσαλονίκη, 2014
- Τζώρα, Α. , *Η Κοινωνική Αγωγή, από το Δημοτικό έως το Λύκειο, μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η τεχνική της αφήγησης*, Σεπτέμβριος 2013

Τσικαλάκη, Ι., & Κλάδη-Κοκκίνου, Μ., *Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση*, 2016

Τσιρώνη, Ε., *Ξενοφοβία, Ρατσισμός και Εκπαίδευση: Απόψεις γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Ιωάννινα, 2017

Τσιώλη, Στ., *Ο ρόλος του διευθυντή στο Νηπιαγωγείο*, Βόλος, 2011

Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός

Χατζημιχαήλ, Στ., *Διδασκαλία και πραγμάτωση αξιών στο σύγχρονο σχολείο: εμπειρική έρευνα σε μαθητές δημοτικού σχολείου*, Ρέθυμνο, 2008

Χρίστου, Ε., *Η έννοια της πολιτότητας και η εκπαίδευση του πολίτη, 11^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 2010

Διαδικτυακές πηγές:

Veitch, H., Participation in practice: an evaluation of the primary school council as a participatory tool, *Childhoods today*, 2009, διαθέσιμο στο <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=27>

Dahlberg, L., Extending the public sphere through cyberspace: The case of Minnesota E-Democracy, *First Monday*, Vol.6, No.3, March 2001 διαθέσιμο στο <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/838/747>

Dewey, J., Elementary School Teacher: Democracy in Education, 1903, *University of Chicago Press Journals*, Vol. IV, No.4, pp. 193-204, 2004, διαθέσιμο στο <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/453309>

Παπαοικονόμου, Α., *Οι στάσεις των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων*, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2015, διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8860/9081.pdf>

Δημοκρατία και Εκπαίδευση : Οι Μαθητικές Κοινότητες σε άλλες χώρες, διαθέσιμο στο

http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal/images/site_content/voulhFoundation/file/Ekpaideytika%20New/Koinotites/1_1koinotites.pdf

Ιστοσελίδα της EUDEC: <https://eudec.gr/democratic-education/#what-is-democratic-education>

Dahlberg, L., Extending the public sphere through cyberspace: The case of Minnesota E-Democracy, *First Monday*, Vol.6, No.3, March 2001 διαθέσιμο στο <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/838/747>